



CARLOS ALBERTO SOUZA DE FREITAS

**O PIBID E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA:
UM MAPEAMENTO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS DE 2016 A 2021 NO BRASIL**

CANOAS, 2021

CARLOS ALBERTO SOUZA DE FREITAS

**O PIBID E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA:
UM MAPEAMENTO DE TRABALHOS CIENTÍFICOS DE 2016 A 2021 NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung

CANOAS, 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F866p Freitas, Carlos Alberto Souza de.
O PIBID e a formação do professor de geografia: um mapeamento de trabalhos científicos de 2016 a 2021 no Brasil [manuscrito] / Carlos Alberto Souza de Freitas. – 2021.
97 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.

“Orientação: Prof^a. Dra. Hildegard Susana Jung”.

1. Educação. 2. Bolsas de estudo. 3. Formação de professores.
4. Programa de iniciação à docência. 5. Ensino de geografia. I. Jung, Hildegard Susana. II. Título.

CDU: 372.891

Bibliotecário responsável: Michele Padilha Dall Agnol de Oliveira - CRB 10/2350

CARLOS ALBERTO SOUZA DE FREITAS

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção
do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade La Salle – Minter Manaus

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Dirleia Fanfa Sarmiento
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof. Dr. Clovis Trezzi
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof.^a. Dr.^a. Cláudia Battestin Dupont
Universidade Comunitária da região de Chapecó (Unochapecó)



Prof.^a. Dr.^a. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle Canoas/RS, Orientadora e
Presidenta da Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 16 de dezembro de 2021.

À minha orientadora, professora Doutora Hildegard Susana Jung do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Ela dedicou-se integralmente à elaboração da produção do conhecimento, demonstrando sua grande força, experiência intelectual e serenidade, as quais foram relevantes durante os momentos de adversidade nessa trajetória. Agradeço, de coração, a sua brilhante orientação na conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Redigir os agradecimentos é uma parte que considero muito importante do trabalho, pois é aqui que refletimos sobre quem esteve ao nosso lado nessa trajetória. Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, pelo dom da vida, por usufruir com normalidade da minha saúde física e mental, pela oportunidade de realizar o meu mestrado na Universidade La Salle em Manaus.

Agradecendo aos meus pais Neide e Djalma, que são meus exemplos de vida e de garra, que me oferecem um amor incondicional, os quais, sempre incentivaram na evolução intelectual e profissional.

Aos meus filhos, Diogo, Diana e Diego, estamos distantes fisicamente, mas, presentes nos corações, sempre incentivaram na minha caminhada do conhecimento, uma recíproca verdadeira. À minha única irmã, Neidja por toda força positiva e palavras de incentivo e orgulho, as quais corroboraram para seguir em frente.

A todos os colegas mestrandos que durante aproximadamente dois anos compartilhamos a tela do notebook ou celular, agregando de forma positiva conhecimentos nas aulas online. Um agradecimento especial para os mestrandos que eram integrantes do meu grupo de estudo, Maryolanda, Socorro e Thiago.

Aos professores doutores e mestres do programa de Pós-Graduação em Educação, pela construção desse novo degrau do conhecimento e a disponibilidade de ajudar sempre que necessário. Agradecimento em especial para os professores doutores, Irmão Paulo Fossatti, Vera Lucia Felicetti e Dirléia Fanfa Sarmento, os quais transmitiram segurança e estabilidade durante a minha jornada em momentos de trabalhos excessivos, mas, valeu a pena, obrigado!

Ao Comando do Colégio Militar de Manaus, o chefe da Divisão de Ensino, a Supervisão Escolar e a Seção Técnica de Ensino, por viabilizarem o meu percurso inicial até a conclusão do mestrado.

Não posso deixar de agradecer aos amigos e verdadeiros irmãos, Marcelo, Fabio, Simon e Julio. A convivência com vocês foi fundamental, nos momentos de descontração com boas horas de conversas reflexivas e incentivadoras.

Agradeço à minha amável e inspiradora querida professora doutora e orientadora Hildegard por ser um anjo de luz no meu caminho. Por me acolher desde o início ao término do mestrado. Muito obrigado pelo carinho e ajuda nessa caminhada.

Enfim, quero agradecer a todos que contribuíram direto ou indiretamente na conclusão deste trabalho.

O saber transmitido não possui, em si mesmo, o valor formador: somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor (TARDIF 2002, p. 44).

RESUMO

Nesta pesquisa, em nível *stricto sensu* mestrado, tem-se por objetivo analisar as temáticas abordadas pelos autores de trabalhos científicos produzidos entre os anos 2016 e 2021 que enfocam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o professor de geografia, e a forma como se relacionam com os eixos formação inicial, formação continuada e profissão docente. Para tanto, foram realizados mapeamentos nas plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Capes periódicos e Scielo a partir dos descritores PIBID geografia, Formação de professores de geografia e Formação docente dentro da profissão. Trata-se de uma pesquisa teórica, de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, inserida na Linha de Pesquisa Formação de professores, teorias e práticas educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Busca-se contemplar o seguinte problema de pesquisa: Quais são as temáticas abordadas pelos autores nos artigos e dissertações produzidos entre os anos 2016 e 2021 que enfocam o PIBID e o professor de geografia, e de que forma se relacionam com os eixos formação inicial, formação continuada e profissão docente? O *corpus* investigativo está composto de 11 dissertações e 10 artigos a respeito da temática. Para a análise foi aplicada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2008), tendo sido estabelecidos três eixos temáticos: a) formação inicial de professores; b) formação continuada docente; c) profissão docente. Os artigos e dissertações que se relacionam com o Eixo formação inicial docente abordam, de maneira muito recorrente, aspectos como a relação entre a teoria e prática e sua importância, a prática enquanto componente da formação, e o desenvolvimento da autonomia dos futuros docentes. Essas temáticas encontram respaldo no referencial teórico desta dissertação, conforme a relação que se foi realizando ao longo deste tópico. Com relação ao Eixo formação continuada, percebeu-se que a prática docente pode ser encarada enquanto exercício profissional não mais isolado, mas sim como prática colaborativa docente, o que acaba tornando-se uma forma de formação continuada. O PIBID emerge também como uma política de formação continuada, potencializando a reflexão sobre a própria prática, brindando uma espécie de “frescor” à prática docente, que por vezes pode tornar-se solitária e repetitiva, ao permitir que o docente experiente possa trabalhar a quatro mãos. Além disso, verificou-se menção ao estreitamento da relação entre a academia e a escola, estimulando a realização de cursos e projetos elaborados pela universidade no ambiente escolar, bem como a ampliação da rede de pesquisadores, com uma conexão entre as pesquisas educacionais e o ambiente escolar. Por fim, o PIBID permite aos professores elaborarem e renovarem seus aprendizados e suas metodologias de saber-fazer e saber-aprender sobre a docência na educação

básica em conjunto com os pibidianos. As produções pesquisadas se aproximam do Eixo profissão docente, na medida em que abordam a formação e a evolução da identidade profissional docente por meio do PIBID, uma vez que, ao permitir o contato com a complexidade do dia a dia da escola, permite também o fortalecimento do senso de profissionalidade e de autonomia frente aos desafios que se apresentam. Pode-se concluir que a docência compartilhada contribui para todos os outros pontos destacados e se apresenta como uma das maiores contribuições do PIBID, pois ela levará a todas as demais apontadas.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); professor de geografia; formação inicial; formação continuada; relação teoria e prática.

ABSTRACT

In this research, at a *stricto sensu* master's level, the objective is to analyze the themes addressed by the authors of scientific papers produced between the years 2016 and 2021 with a focus on the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) and the geography teacher, and how they relate to the initial training, continuing education and teaching profession axes. For this purpose, mappings were carried out on the platforms: Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations, Periodic Capes and Scielo from the PIBID geography descriptors, Geography teacher education, and teacher education within the profession. It is theoretical research, with a qualitative approach, of the bibliographic type, inserted in the Research Line of Teacher Education, Educational Theories and Practices of the Graduate Program in Education at La Salle University. It seeks to address the following research problem: What are the themes addressed by the authors of scientific researches produced between 2016 and 2021 that focus on PIBID and the geography teacher, and how are they related to the axes of initial training, continued education training, and the teaching profession? The investigative corpus is composed of 11 dissertations and 10 articles on the subject. For the analysis, the technique of Content Analysis of Bardin (2008) was applied, having been established three thematic axes: a) initial formation of teachers; b) continued teacher education; c) teaching profession. The works related to the Initial Teacher Education Axis frequently address aspects such as the relationship between theory and practice and their importance, practice as a component of training, and the development of autonomy for future teachers. These themes are supported by the theoretical framework of this dissertation, according to the relationship that has been carried out throughout this topic. Regarding the continued education Axis, it was noticed that the teaching practice can be seen as a professional exercise no longer isolated, but as a collaborative teaching practice, which ends up becoming a form of continued education. The PIBID also emerges as a continued education policy, enhancing reflection on the practice itself, providing a kind of "freshness" to the teaching practice, which can sometimes become lonely and repetitive, by allowing the experienced teacher to work with two pairs of hands. In addition, there was mention of the closer relationship between academy and school, encouraging courses and projects developed by the university in the school environment, along with the expansion of the network of researchers, with a connection between educational research and the school environment. Finally, PIBID allows teachers to develop and renew their learning and their know-how methodologies about teaching in basic education together with PIBIDs' personnel. The researched works are close to the teaching profession Axis, insofar as they address the

formation and evolution of the professional identity of teachers through the ITISP, by allowing contact with the complexity of the daily life of the school, and strengthening the sense of professionalism and autonomy in the face of the challenges that arise. It can be concluded that shared teaching contributes to all the other highlighted points and presents itself as one of the biggest contributions of PIBID, as it will lead to all the others mentioned.

Keywords: Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID); geography teacher; Initial formation; continuing education; theory and practice relationship.

RESUMEN

En esta investigación, a nivel de maestría *stricto sensu*, el objetivo es analizar los temas abordados por los autores de artículos científicos producidos entre los años 2016 y 2021 que se enfocan en el Programa de Becas de Iniciación Docente Institucional (PIBID) y el profesor de geografía, y cómo se relacionan con los ejes: formación inicial, formación continua y profesión docente. Para ello, se realizaron mapeos en las plataformas: Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, Capes Periódicas y Scielo de los descriptores: geografía y PIBID, Formación del profesorado de Geografía y Formación del profesorado dentro de la profesión. Se trata de una investigación teórica, con enfoque cualitativo, de tipo bibliográfico, insertada en la Línea de Investigación de Formación Docente, Teorías y Prácticas Educativas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle. Buscamos abordar la siguiente problemática de investigación: ¿Cuáles son los temas que abordan los autores de artículos científicos y tesis elaborados entre 2016 y 2021 que se enfocan en el PIBID y el docente de geografía, y cómo se relacionan con los ejes de formación inicial, formación continua y profesión docente? El *corpus* investigativo está compuesto por 11 tesis de magíster y 10 artículos sobre el tema. Para el análisis se aplicó la técnica de Análisis de Contenido de Bardin (2008), habiéndose establecido tres ejes temáticos: a) formación inicial de docentes; b) formación continua del profesorado; c) profesión docente. Los trabajos relacionados con el Eje de Formación Docente Inicial abordan frecuentemente aspectos como la relación entre teoría y práctica y su importancia, la práctica como componente de la formación y el desarrollo de la autonomía de los futuros docentes. Estos temas se sustentan en el marco teórico de esta disertación, de acuerdo con la relación que se ha llevado a cabo a lo largo de este tema. En cuanto al Eje de educación continua, se notó que la práctica docente puede verse como un ejercicio profesional ya no aislado, sino como una práctica docente colaborativa, que acaba convirtiéndose en una forma de educación continua. El PIBID también surge como una política de educación continua, potenciando la reflexión sobre la propia práctica, brindando una especie de "frescor" a la práctica docente, que en ocasiones puede volverse solitaria y repetitiva, al permitir que el docente experimentado trabaje a cuatro manos. Además, se mencionó la relación más estrecha entre la academia y la escuela, impulsando los cursos y proyectos desarrollados por la universidad en el ámbito escolar, así como la ampliación de la red de investigadores, con una conexión entre la investigación educativa y el ámbito escolar. Finalmente, el PIBID permite a los docentes desarrollar y renovar sus aprendizajes y sus conocimientos y metodologías sobre la enseñanza en educación básica junto con los pibidianos. Los trabajos investigados son

cercanos al Eje de la profesión docente, en cuanto abordan la formación y evolución de la identidad profesional de los docentes a través del PIBID, ya que, al permitir el contacto con la complejidad de la vida cotidiana de la escuela, también permite el fortalecimiento el sentido de profesionalismo y autonomía ante los retos que se presentan. Se puede concluir que la enseñanza compartida contribuye a todos los demás puntos destacados y se presenta como uno de los mayores aportes del PIBID, ya que conducirá a todos los demás mencionados.

Palabras-clave: Programa de Becas de Iniciación a la Docencia Institucional (PIBID); profesor de Geografía; Formación inicial; educación continua; Relación teoría y práctica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O PIBID e as dimensões da identidade docente.....	40
Figura 2 – Estrutura do programa em relação às IES e à Educação Básica.....	43
Figura 3 – Eixos temáticos da pesquisa.....	52
Figura 4 – Fatores de inclusão dos documentos durante o mapeamento.....	59
Figura 5 – Análise de conteúdo: aproximações entre Kosik, Bardin e Gil.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos do PIBID.....	24
Quadro 2 – Comparativo entre as Portarias de 2007 e 2019 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).....	27
Quadro 3 – Distribuição do PIBID por Região do Brasil.....	39
Quadro 4 – Os eixos temáticos a partir da teoria.....	57
Quadro 5 – Caracterização do corpus investigativo.....	61
Quadro 6 – Achados com o descritor PIBID geografia.....	63
Quadro 7 – Achados com o descritor Formação de professores de geografia.....	68
Quadro 8 – Achados com o descritor da formação docente dentro da profissão.....	70
Quadro 9 – Mapeamento a partir dos eixos temáticos.....	75
Quadro 10 – Síntese das temáticas abordadas nos trabalhos pesquisados por eixo.....	87

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIQDTEC	Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROCEDENCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 O PIBID: origem e constituição do Programa.....	22
2.1.1 <i>Atribuições dos bolsistas</i>	<i>34</i>
2.1.2 <i>Atribuições dos professores supervisores na escola</i>	<i>36</i>
2.1.3 <i>Atribuições dos coordenadores dos projetos nas universidades.....</i>	<i>37</i>
2.1.4 <i>A remuneração e a Escola-campo.....</i>	<i>37</i>
2.1.5 <i>Atribuições da Instituição de Ensino Superior (IES)</i>	<i>38</i>
2.2 O PIBID e suas contribuições para a formação de professores dentro da profissão .	39
2.2.1 <i>A formação dentro da profissão e os saberes docentes</i>	<i>41</i>
2.2.2 <i>A articulação entre teoria e prática</i>	<i>43</i>
2.3 A formação do professor de geografia e o PIBID	45
2.3.1 <i>As especificidades do professor de geografia</i>	<i>46</i>
2.3.2 <i>O potencial do PIBID para a prática colaborativa e para a interdisciplinaridade</i>	<i>47</i>
2.3.3 <i>Possíveis articulações entre o PIBID e a formação do professor de geografia</i>	<i>48</i>
3 METODOLOGIA.....	50
3.1 Abordagem de pesquisa e tipologia do estudo	50
3.2 A relevância, o problema e os objetivos da investigação	52
3.2.1 <i>Relevância pessoal e profissional.....</i>	<i>53</i>
3.2.2 <i>Relevância Acadêmico-científica</i>	<i>54</i>
3.2.3 <i>Relevância Social</i>	<i>55</i>
3.3 O problema.....	56
3.4 Objetivos da investigação.....	56
3.4.1 <i>Objetivo geral</i>	<i>56</i>
3.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	<i>56</i>
3.5 Eixos temáticos.....	57
3.6 Procedimentos para a coleta de dados e análise dos dados	58
3.7 Corpus investigativo.....	61
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	63
4.1 Descritor PIBID Geografia	63
4.2 Descritor Formação de professores de geografia.....	67
4.3 Descritor formação docente dentro da profissão.....	70

5 EIXOS TEMÁTICOS E A CATEGORIZAÇÃO DOS ACHADOS	75
5.1 Eixo temático Formação inicial de Professores	75
5.2 Eixo temático Formação continuada docente	81
5.3 Eixo temático profissão docente	84
5.4 Síntese dos três eixos temáticos da análise da pesquisa	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

A formação dos docentes no Brasil vem passando por vários processos de atualização e implementação de normativas nos últimos anos, sob a responsabilidade das políticas públicas, especificamente por órgãos ligados ao sistema educacional, tendo como destaque, o Ministério da Educação (MEC), a coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outros. Ambos são detentores de Planos e Programas que contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores. Exemplos desse programas são: o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Programa Novos Talentos, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, o Portal do Professor, o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado), o Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC), entre outros (MEC, 2021).

De um modo geral, a visão holística no âmbito das diversas profissões, transforma continuamente o ambiente de trabalho. Na atualidade não há dúvidas de que estudo e formação são constantes ao longo de toda a carreira. Assim Nóvoa (2017, p. 6) afirma que “existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores”. Ou seja, uma ideia que aparentemente torna-se acessível, mas que determina um rumo claro: as etapas de preparação do docente devem seguir a origem da formação para uma profissão e o desenvolvimento de uma carreira. Neste caso, a carreira docente.

Nesse cenário, é preciso observar que a formação, especialmente no que se refere à formação docente, escopo desta pesquisa, merece um olhar muito particular a duas frentes: a formação inicial e a formação continuada. A primeira, de acordo com Tardif e Raymond (2000), traça o início da carreira, a consolidação dos traços epistemológicos, pois como afirmam os autores, “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209-210). A formação continuada, por sua vez, é movimento imperativo numa sociedade que se move, que se transforma e que evolui. Dessa forma, “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber

trabalhar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211). E assim, desta consolidação que se forja entre a formação inicial e a formação continuada é que se constrói a identidade profissional, aqui especificamente, a identidade docente, formando a tríade necessária à profissionalidade docente.

Um dos programas de formação docente considerados relevantes na construção da tríade citada é o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pelo MEC, ligado à CAPES. O objetivo consiste em incrementar a qualidade da formação inicial por meio da inserção dos estudantes de licenciatura no dia a dia de escolas da rede pública. Ainda que não seja explícito, dentro dos objetivos do PIBID, o enfoque à formação continuada, ela acaba acontecendo, o que acaba contribuindo para a profissionalidade docente, como se verificou em várias pesquisas (OLIVEIRA, 2017; CORREIA, 2018; RABELO, 2016; LOPES; BERNARDO; WERNER, 2017) que constituem o corpus investigativo desta pesquisa.

Neste cenário, a presente dissertação de mestrado em Educação, inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, teorias e práticas educativas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, busca contribuir para a geração de conhecimento original, trazendo o seguinte problema de pesquisa: Quais são as temáticas abordadas pelos autores de trabalhos científicos produzidos entre os anos 2016 e 2020 que enfocam o PIBID e o professor de geografia, e de que forma se relacionam com os eixos formação inicial, formação continuada e profissão docente? De acordo com Minayo (2015), todo estudo científico depende de escolhas por parte do pesquisador e “a forma de justificar em pesquisa que produz maior impacto é aquela que articula a relevância intelectual e a prática do problema investigado à experiência do investigador”. Assim, a escolha da temática da formação docente proporcionada pelo PIBID, tendo como pano de fundo a área da geografia está relacionada com a experiência pessoal-profissional do autor desta dissertação, como mais adiante será abordado com mais profundidade.

Nesse sentido, a minha experiência na área de geografia, teve início em 2014, quando residia em Parintins/AM, momento em que resolvi ingressar na Universidade do Estado do Amazonas e cursar a graduação em licenciatura em Geografia. Em 2017 fui selecionado como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tendo a oportunidade de vivenciar a experiência de participar de diversas atividades ligadas ao contexto geográfico, atuando em sala de aula tanto no ensino fundamental quanto no médio, planejando e desenvolvendo oficinas pedagógicas em escolas estaduais. Durante o período de “pibidiano” constatei que o PIBID pode possibilitar, não apenas indiretamente, mas diretamente, a prática

e a teoria estudada pelo aluno no ambiente acadêmico, tornando-se um pesquisador da própria ação, como propõe a prática reflexiva. Assim, conseqüentemente, percebe-se a contribuição do PIBID no processo de formação docente, a partir do aprendizado na universidade e a prática na escola, oferecendo uma maior vivência no cotidiano do ambiente escolar. Dessa forma, a aplicabilidade do referido programa viabiliza a continuidade na formação profissional do docente.

Assim, a presente dissertação consiste em um estudo de abordagem qualitativa (GIL, 2008; BARDIN, 2008) do tipo pesquisa bibliográfica, seguindo as orientações de autores como Noronha e Ferreira (2000), e Gil (2008). A análise dos dados seguiu as orientações de Bardin, adotando a técnica de Análise de Conteúdo, tendo sido estabelecidos três eixos para realizar a categorização dos dados, a saber: formação inicial docente; formação continuada docente e profissão docente.

Após esta introdução apresenta-se, no Capítulo 2, o referencial teórico da pesquisa, o qual aborda a origem e constituição do PIBID, incluindo as atribuições dos bolsistas, dos professores supervisores na escola, dos coordenadores dos projetos nas universidades, a remuneração e a Escola-campo, e a remuneração e a Escola-campo. Também se discute as contribuições do PIBID para a formação de professores dentro da profissão, os saberes docentes, a articulação entre teoria e prática, e a relação dos saberes docentes e a profissionalização da docência. De forma um pouco mais específica, aborda-se a formação do professor de geografia e o PIBID, suas especificidades, o potencial do PIBID para a prática colaborativa e para a interdisciplinaridade, além de possíveis articulações entre o PIBID e a formação do professor de geografia.

O Capítulo 3 apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa que, como já anunciado, consiste em um estudo de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico, com o objetivo geral de *analisar as temáticas abordadas pelos autores de trabalhos científicos produzidos entre os anos 2016 e 2021 que enfocam o PIBID e o professor de geografia, e a forma como se relacionam com os eixos formação inicial, formação continuada e profissão docente*. Os objetivos específicos delimitam o estudo e foram assim definidos: a) Mapear os trabalhos científicos (artigos, dissertações e teses) publicados entre os anos de 2016 e 2021, disponíveis nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Capes periódicos e Scielo, que enfocam o PIBID e o professor de geografia, encontrados a partir dos descritores: PIBID geografia; Formação de professores de geografia; e formação docente dentro da profissão; b) Identificar as temáticas abordadas nos trabalhos mapeados que enfocam o PIBID

e o professor de geografia; c) Analisar de que maneira as temáticas abordadas nos trabalhos mapeados se aproximam ou distanciam dos eixos temáticos da pesquisa: Formação inicial docente, Formação continuada docente e Profissão docente. Neste tópico ainda são apresentadas as justificativas do estudo, ligadas à relevância pessoal e profissional, relevância Acadêmico-científica e relevância social. Além disso, constam os objetivos, a metodologia e delimitação dos eixos temáticos, os procedimentos para a coleta e análise de dados, e o *corpus* investigativo.

Por fim, o Capítulo 4 apresenta a análise dos dados, trazendo o mapeamento dos descritores *PIBID Geografia*, *Formação de professores de Geografia* e *Formação docente dentro da profissão*, o quadro teórico dos trabalhos encontrados, a categorização pelos eixos delimitados, incluindo alguns dados quantitativos, os quais, segundo Bardin (2008), não são rejeitados pela pesquisa qualitativa, uma vez que a complementam.

No tópico Considerações finais, antes das referências que encerram a presente dissertação, são trazidas as inferências que emergiram a partir dos achados, examinando-os à luz da teoria. Neste sentido, ocorre a retomada de cada um dos objetivos, aborda-se as limitações da pesquisa, bem como os estudos futuros que a temática suscita.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico possibilitou fundamentar, dar consistência a todo o estudo. Além disso, norteou a pesquisa, apresentando um embasamento das literaturas, demonstrando que o conhecimento sobre as pesquisas relacionadas e as teorias constatadas apoiam e cercam a dissertação.

O estudo está baseado, principalmente, em autores como Zabala (1998), Nóvoa (2009), Imbernón (2010), Tardif (2002) e outros. Nesse sentido, estruturou-se o referencial teórico em três tópicos, a saber: O PIBID: origem e constituição do Programa; O PIBID e suas contribuições para a formação de professores dentro da profissão; A formação do professor de geografia e o PIBID, como segue.

2.1 O PIBID: origem e constituição do Programa

A política de formação de professores no Brasil ganhou destaque nas últimas décadas, conquistando espaço para beneficiar a qualidade da educação básica. Em abril de 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas e Compromisso “Todos pela Educação” (BRASIL, 2007, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), propondo diversas ações e programas em continuidade às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Como parte das alterações político-administrativas, indicou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como agência responsável pelas ações referentes à formação de professores da educação básica. A “nova Capes”, ou Capes B, criada pela Lei 11.502 de julho de 2007, tinha como objetivo articular de forma permanente a educação básica e o ensino superior ampliando as ações de formulação de políticas públicas de formação de professores (BRASIL, 2007a).

A proposta do MEC foi consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da educação Básica e disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas para qualificação e valorização da docência na formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância. Neste sentido, o Governo Federal incentivou a implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com a argumentação que este ajudaria na formação dos docentes atuantes na Educação Básica. Diante da necessidade de formação inicial de

Licenciaturas, o MEC acionou a Secretaria de Educação Superior da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para sua implementação (BRASIL, 2016).

O PIBID é um programa que tem relevância para a formação profissional do docente, tendo em vista a sua qualificação e a adaptação na escola campo, conduzindo-o para a realidade, por meio de projetos e subprojetos das instituições de ensino superior que disponibiliza e possibilita um primeiro contato com diversos aspectos do cotidiano vivido no ambiente escolar. Sem essa vivência junto à educação no período de formação inicial, o “docente chega à escola com seus ideais e entra em choque com uma dicotomia entre teoria e prática, cuja distinção ainda é recorrente em algumas realidades tanto da Educação Básica como na Educação Superior” (RAUSCH, 2013, p. 626)

Dessa forma, o PIBID destaca-se como elo entre a universidade (bolsistas) e a escola (práxis pedagógica). O objetivo passa a ser o desenvolvimento de um movimento recíproco em mão dupla: se por um lado a escola torna-se co-orientadora dos futuros profissionais, por outro lado, colabora para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino oferecido, por intermédio da qualificação dos futuros docentes.

Neste cenário, as relações entre universidade e escola buscam novas posturas epistemológicas e formativas, tendo como principal elemento os agentes da formação docente inicial. Este movimento conduz novos olhares à escola e à universidade, admitindo a pesquisa por metodologias alternativas e diferenciadas. O PIBID, portanto, torna-se um Programa de sequencialidade de política pública na formação continuada e permanente, não só de iniciação à docência, mas também dos supervisores e coordenadores de área. Assim, cumpre-se o estabelecido por Brasil (2009, s/p.) no art. 2º no item VI: “o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério”.

De acordo com Hemielewski, Pacheco e Jung (2017, p. 114) “[...] políticas educacionais são as ações governamentais direcionadas à educação. Por óbvio, as políticas de formação docente consistem em estratégias do poder público no sentido de qualificar/profissionalizar os professores”. Desse modo, Montandon afirma que:

Duas premissas acompanham as bases para as ações decorrentes das políticas públicas para a educação. A primeira, é que elas sejam conduzidas de forma sistêmica entre União, Estados, Distrito Federal e municípios. Segundo que ocorram de maneira articulada entre o Ministério da Educação - MEC, as instituições formadoras e os

sistemas e redes de ensino básico, o que indica compromissos e responsabilidades compartilhadas entre todos. (MONTANDON, 2012, p. 48).

Ainda Montandon (2012, p. 49) reconhece que, “com base nessas premissas foram lançados o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) voltados especificamente para a valorização e incentivo à docência, qualificação do ensino básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores”.

A percepção dos autores em uma visão geral é de que essa ocasião de decisões sistêmicas viabilize a participação de várias frentes em ações direcionadas à formação docente, uma vez ser provável sua expansão quantitativa e mesmo qualitativa em vários níveis, contextos e formatos. Para isso é necessário possibilitar a formação e a iniciação à docência de estudantes das instituições federais e estaduais de educação superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.

No âmbito do Ministério da Educação, a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são responsáveis pelo Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Dessa forma, o PIBID é um Programa Institucional Federal, uma aposta e iniciativa para aperfeiçoar e valorizar os professores que atuarão futuramente na Educação Básica. Assim, a coordenação da Capes através, da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 (BRASIL, 1992) e do estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b) tornou pública a seleção de propostas de projetos, formulados por Instituições de Ensino Superior (IES), a serem apoiados pelo Programa. Pela normativa seu objetivo primordial é integrar universidade e escola. Além disso, tem como finalidades o incentivo, a formação e valorização do magistério, além da integração entre escola e universidade, como apresenta o quadro 1.

Quadro 1 – Objetivos do PIBID

Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o Ensino Médio
Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente
Promover a melhoria da qualidade da educação básica
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
Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior

Estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica no Ensino Fundamental e Médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública
Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino aprendizagem
Valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica
Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil (2016, p. 1).

Como se pode perceber, trata-se de um programa que valoriza a profissão docente e incentiva os estudantes a deliberar pela carreira de professor. No entanto, essa opção faz com que aumente a confiança e eleve a qualidade dos cursos de licenciatura nos seus planos de projetos nas respectivas IES, integradas ao PIBID. Deste modo, o programa reflete diretamente nos acadêmicos, proporcionando-lhes uma visão holística da prática docente, tendo em vista a participação *in loco* nas atividades que integram experiências metodológicas e práticas inovadoras, articuladas com a realidade do ambiente escolar.

Segundo Nóvoa (1995, p. 21), “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” com “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. Para Pimenta (2005, p. 23), “ao colocar o papel da teoria como possibilidade para a superação do praticismo, ou seja, da crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas e ao evidenciar o significado político da atividade docente”. Ainda, Pimenta (2005, p. 33) relata sua experiência com professores da Educação Básica:

Ao expor a importância da análise das práticas dos professores em seus contextos, colocavam em evidência a escola como espaço institucional de práticas coletivas. A compreensão dos processos de constituição do saber fazer docente no local de trabalho abria para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e continuada.

Os autores concordam que, com relação à articulação da Universidade e a escola pública, o programa possibilita aos acadêmicos conhecer experiências do cotidiano escolar, fortalecendo a formação inicial e qualificando-se para a continuidade do exercício da profissão de professor. No entanto, os professores que atuam na rede pública contribuem como

(co)formadores dos licenciandos. Esta reciprocidade oportuniza um novo olhar para a formação de professores, afastando a ideia de que a teoria está na universidade e a prática no espaço escolar. Nesse sentido, o PIBID rompe com paradigmas, na tentativa de estabelecer na formação de professores que valorizam somente a prática ou só teoria. Na percepção dos universitários, é concedida uma oportunidade de compreensão do fazer docente, porém, é também um processo complexo que necessita ser compreendido como exercício de estudo permanente e de uma análise voltada simultaneamente aos objetivos pedagógicos, incluídos na dinâmica de ensino em cada área da educação básica, nos seus respectivos níveis de aprendizagem.

É importante lembrar que, em seu lançamento em 2007, o PIBID apresentou como prioridade o atendimento às áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, pois nestas disciplinas existia uma carência de professores licenciados (BRASIL, 2016). Ainda assim, atualmente, para este propósito, a coordenação da CAPES passou a atuar junto a outros órgãos do MEC na Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. À Capes cabe organizar e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Segundo levantamentos do Observatório Nacional, criado como uma ferramenta colaborativa em plataforma digital, que monitora os indicadores referentes às 20 metas estratégicas do Plano Nacional de Educação, apenas 48,3% dos professores do Ensino Fundamental possuem a formação na área em que atuam, decaindo para 32,8% nos anos finais do Ensino Fundamental. Os números indicam que o país ainda está longe de atingir a meta proposta e que um ano de vigência do PNE não seria suficiente para atingir os 100% (BRASIL, 2016).

A partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Indígenas, Escolas do campo e Quilombolas. Assim, oferece meios para que o docente aperfeiçoe suas metodologias através da inserção de bolsistas, garantindo a integração entre a prática (escola) e a teoria (universidade). Entre 2007 e 2013, foram lançados oito editais para iniciativas e implementação nas escolas (BRASIL, 2016).

Após doze anos de vigência e aplicabilidade dos objetivos e demais implementos no PIBID, a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 foi substituída pela Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, a qual dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). (BRASIL, 2019)

Com o objetivo de realizar uma comparação das modificações e acréscimos que trouxeram essas resoluções, que constam na transição das portarias supracitadas, o quadro 2 apresenta o comparativo dos principais termos institucionais regulamentados na implementação do PIBID.

Quadro 2 – Comparativo entre as Portarias de 2007 e 2019 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Portaria / normativa	nº 38, de 12 de dezembro de 2007	nº 259, de 17 dezembro de 2019
Objetivos do PIBID	Art. 1º § 1º São objetivos do PIBID: 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. § 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem: I - para o ensino médio: a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia; II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental: a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática; II - de forma complementar: a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas.	Art. 4º São objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
Concessão de bolsas	Art. 4º O PIBID será implementado pela	Art. 22 As bolsas, no âmbito dos

	concessão institucional de bolsas de estudo para iniciação à docência, para professor coordenador e para professor supervisor dos bolsistas de iniciação à docência. § 1º As bolsas de estudo serão concedidas a instituições federais de educação superior, após aprovação de plano de trabalho por comissão própria, constituída pela CAPES e pela Secretaria de Educação Superior - SESu, do Ministério da Educação, mediante chamada pública de projetos para o PIBID. § 2º O instrumento de chamada pública disporá sobre os requisitos e as condições de participação, os procedimentos de seleção e os critérios para aprovação dos projetos apresentados. § 3º Os colégios de aplicação das instituições contempladas, quando for o caso, deverão colaborar com a formulação e com o acompanhamento do projeto. § 4º Serão critérios para seleção de projetos, sem prejuízo de outros julgados pertinentes: I - os resultados obtidos pela instituição no SINAES nos cursos pertinentes; II - as escolas em que os bolsistas atuarão; III - os convênios ou acordos de cooperação firmados com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal; IV - a estratégia proposta para a atuação dos bolsistas. § 5º A atuação dos bolsistas deverá ser planejada de forma a privilegiar ações articuladas e concentradas, evitando-se a dispersão de esforços. § 6º Serão selecionados, prioritariamente, projetos institucionais que privilegiem, como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio. § 7º Professor supervisor é o professor da rede pública de educação básica responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de sua atuação na escola de educação básica, que atenda ao disposto na	programas, serão concedidas nas seguintes modalidades e valores: I - residente e iniciação à docência: R\$400,00 (quatrocentos reais); II - preceptor e supervisor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); III - docente orientador e coordenação de área: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); IV - coordenador institucional: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais); §1º As modalidades de bolsa serão concedidas aos participantes dos projetos institucionais selecionados nos editais dos Programas. §2º Os projetos institucionais são constituídos por subprojetos compostos por núcleos com quantidade mínima de bolsistas definida em edital. §3º A Capes definirá em edital sobre a continuidade do apoio aos núcleos que apresentarem evasão de licenciandos no decorrer do projeto. Seção II Dos requisitos para a concessão das bolsas Subseção I Iniciação à docência e residente Art. 23 São requisitos para participação como discente de iniciação à docência: I - estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES, na área do subprojeto; II - ter concluído no máximo 60% da carga horária regimental do curso de licenciatura ao ingressar no programa; III - ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES; IV - possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES; V - dedicar-se às atividades do PIBID, observando a carga horária mínima de trinta horas mensais; VI - firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da Capes.
--	--	--

	termos da Lei no 11.273, de 2006. subprojeto; a) preceptores e supervisores de pedagogia deverão estar atuando na educação infantil, no ensino fundamental I ou na educação de jovens e adultos; b) preceptores e supervisores de informática deverão estar atuando em projetos de informática na escola de educação básica; c) preceptores e supervisores de licenciatura intercultural indígena e de educação do campo deverão estar atuando em escolas indígenas e do campo respectivamente. V - possuir disponibilidade do tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto; VI - firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da Capes. Art. 28 São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de docente orientador ou coordenador de área: I - ser aprovado pelo colegiado de curso da área do subprojeto ou órgão equivalente; a) nos subprojetos interdisciplinares, o pró-reitor de graduação selecionará um dos candidatos aprovados pelos colegiados dos cursos que compõem o subprojeto; II - possuir título de mestre; III - ter formação na área do subprojeto, em nível de graduação ou pós-graduação, exceto para os subprojetos nas áreas de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo; a) nos subprojetos interdisciplinares, o coordenador deverá possuir formação em uma das áreas que compõem o subprojeto; IV - quando se tratar de IES pública, pertencer ao quadro permanente da IES como docente e estar em efetivo exercício, ministrando disciplina em curso de licenciatura na área do subprojeto; V - quando se tratar de IES privada com ou sem fins lucrativos, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no
--	---

		mínimo, 20 (vinte) horas semanais e não ser contratado em regime horista, e estar em efetivo exercício ministrando disciplina em curso de licenciatura; VI - possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior em curso de licenciatura; VII - possuir experiência na formação de professores, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: a) docência em disciplina de estágio curricular em curso de licenciatura; b) docência em curso de formação continuada para professores da educação básica; c) coordenação de curso de licenciatura; d) docência ou gestão pedagógica na educação básica; e) produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica, considerando a publicação de pelo menos dois produtos, nos últimos cinco anos, na forma de livros, capítulos de livros, com ISBN ou artigos publicados em periódico com Qualis A, B ou C, obtidos na última avaliação. VIII - não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou cargo equivalente, em IES que se utilize de nomenclatura distinta; IX - firmar termo de compromisso por meio de sistema eletrônico próprio da Capes. § 1º Para efeito de cálculo das experiências indicadas nas letras "a", "b", "c", e "d" do inciso VII, considerar-se-á o tempo mínimo de um ano em cada critério, limitado ao período de 10 anos. § 2º Considerar-se-á o mínimo de um ano para efeito de comprovação da experiência indicada na alínea "e" do inciso VI.
Atribuições da Universidade do Ensino Superior	Art. 2º O PIBID será implementado por convênios específicos, a serem	Art. 9º São atribuições da instituição de ensino superior:

	celebrados entre as instituições federais de educação superior e a CAPES. Parágrafo único. Sem prejuízo do disposto no caput, as instituições federais de educação superior deverão celebrar convênios ou acordos de cooperação com as redes de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a colaboração dos bolsistas do PIBID nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública.	I - articular-se com as secretarias de educação ou órgão equivalente na definição de localidades estratégicas para a implementação do projeto institucional no estado e nos municípios; II - implementar os projetos institucionais de forma orgânica entre os cursos licenciatura e os programas de formação de professores em articulação com as redes de ensino; III - elaborar e publicar editais de seleção de bolsistas observando as orientações contidas nesta Portaria, nos regulamentos e editais dos programas, inclusive com o apoio de assessoria jurídica; IV - realizar a articulação entre a política de formação de professores da instituição, quando houver, e os programas da Capes; V - encaminhar informações e relatórios solicitados pela Capes; VI - examinar o pleito dos participantes dos projetos, em situações de impedimento do coordenador institucional; VII - propor soluções para problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades dos projetos nas escolas, quando solicitado pelo coordenador institucional; VIII - apoiar a organização de seminários internos de acompanhamento e avaliação dos projetos; IX - deliberar quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas em situações de impedimento do coordenador institucional, garantindo a ampla defesa aos beneficiários; X - apurar irregularidades e propor soluções para correção de desvios; XI - realizar concorrentemente com a Capes o monitoramento e avaliação dos programas; XII - vincular os programas à instância responsável pela formação de professores da Educação Básica na IES, quando houver, ou à pró-reitoria de graduação ou equivalente; XIII - realizar a seleção de coordenador institucional, coordenadores de área
--	--	---

		e docentes orientadores, por meio do colegiado superior e dos colegiados de curso; XIV - assegurar o cumprimento das normas e diretrizes do programa; XV - garantir condições para o desenvolvimento das atividades do projeto; XVI - disponibilizar endereço eletrônico institucional para os programas; XVII - divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis; XVIII - informar à Capes a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto; XIX - emitir documentos comprobatórios ou certificados de participação para os participantes do projeto, conforme dispuser o edital ou normativos do programa.
Atribuições da Escola Campo	Art. 3º Parte do período do estágio de iniciação à docência deverá ser cumprida em escolas com baixos índices de desenvolvimento da educação básica - IDEB e em escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM.	Art. 11 São atribuições das escolas participantes: I - disponibilizar o ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades dos programas; II - propiciar um ambiente acolhedor aos discentes para desenvolvimento das atividades práticas e pedagógicas previstas nos subprojetos; III - acompanhar e apoiar os professores selecionados no desenvolvimento das atividades dos programas; IV - comunicar à Capes a ocorrência de qualquer intercorrência na execução dos projetos; V - promover a divulgação de ações dos programas.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2007) e Brasil (2019).

Em relação às principais modificações e acréscimos nas normativas da portaria vigente referenciada no quadro 2, constata-se que, entre os objetivos do PIBID, ficam extintas as prioridades entre as licenciaturas; as concessões das bolsas tornam-se desvinculadas da equivalência nos valores das bolsas de iniciação científica; as atribuições dos supervisores, foram instituídas no artigo 27 para regulamentar o compromisso dos docentes selecionados;

sobre as atribuições dos coordenadores, houve a implementação do artigo 28 formalizando as atribuições do docente coordenador de área; nas atribuições das universidades, no artigo 9º, houve o acréscimo de dezenove incisos, com o objetivo principal de informar à Capes a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto; e as atribuições da escola campo, no artigo 11, tiveram o acréscimo de cinco incisos, tendo como finalidade primordial promover a divulgação de ações do PIBID.

Ainda que não seja o escopo desta pesquisa, é preciso mencionar que a normativa de 2019 inclui o programa Residência Pedagógica (RP), com o objetivo de selecionar projetos institucionais para fortalecer a formação prática nos cursos de licenciatura proporcionando aos licenciandos dos anos finais do curso a experiência profissional docente por meio da regência em sala de aula com acompanhamento do professor da escola. Quem pode participar: Discentes (alunos) com matrícula ativa em curso de licenciatura e ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar no 5º período (mínimo). Os candidatos selecionados têm direito ao recebimento de bolsa. (BRASIL, 2020).

Conforme explica Faria et al. (2020, p. 50), “tanto o PIBID quanto o RP propõem [...] objetivos para aperfeiçoar, induzir, fortalecer e promover a formação adequada, consolidando a relação entre as universidades públicas e as escolas, propondo a vivência profissional na educação básica”. Nesse sentido, o PIBID ilustra o esforço da política educacional governamental em sanar a médio e longo prazo as deficiências do ensino público, através da intervenção na formação inicial docente, em consequência formar profissionais aptos a atuar com o novo perfil dos alunos.

Até 2024, todos os estados e municípios deveriam atingir as metas citadas, o que proporciona uma possível valorização dos profissionais de magistério da Educação Básica. Neste sentido, o governo apoiou o Programa de Iniciação à Docência para valorizar essa ação nas universidades de todo o país e, especialmente, incentivar os estudantes das licenciaturas para atuação na Educação Básica (BRASIL, 2016).

2.1.1 Atribuições dos bolsistas

Conforme a normativa de 2019, no Art. 23. O discente para participar no PIBID deverá contenter os seguintes requisitos: estar matriculado em curso de licenciatura nas Instituições do Ensino Superior (IES); possuir no máximo 60% da carga horária regimental do curso; ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES; ter bom desempenho, conforme comprovado

no histórico escolar. Após ser selecionado deverá dedicar-se ao PIBID, com carga horária mínima de trinta horas mensais e estabelecer um termo de compromisso com a CAPES.

Nesse sentido, verificamos a aplicabilidade da normativa, através do edital nº 02/2020 da CAPES, disponibilizando até 30.096 cotas de bolsa de iniciação à docência, com a finalidade de selecionar IES para desenvolvimento de projetos institucionais nos cursos de licenciatura, em regime de colaboração com as redes de ensino e regulamentar outros requisitos na participação do discente de iniciação à docência. O discente que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado poderá ser bolsista do PIBID, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante ou com a escola-campo e não poderá receber bolsa por período superior a 18 meses, considerada a participação na mesma modalidade, em qualquer subprojeto ou edição do PIBID.

Portanto, as bolsas também contribuem para a manutenção de muitos estudantes na universidade, assumindo uma função social juntamente com a pedagógica. Nesse sentido, uma das propostas de Gatti (2014, p. 96) foi “aumentar o valor da bolsa de iniciação seria fundamental para manter os bolsistas no programa, tendo em vista, o custo de vida bastante competitivo e oportunidades de emprego com uma remuneração muito superior”. Dessa forma, a correção do valor da bolsa, facilitaria o deslocamento dos estudantes das suas residências para a IES e auxiliaria na participação em eventos científicos, bem como na aquisição de material didático, especialmente para garantir algumas das atividades essenciais aos projetos do PIBID.

Por fim, essa proposta contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, a redução da evasão e atrair novos estudantes para continuar nas atribuições do projeto. Afirmam Mendonça (2013, p. 141) que:

[...] os bolsistas estão aptos a desenvolverem atividades no projeto do PIBID, considerando a prática no ambiente da escola campo. Onde, destacam-se: a estruturação dos dados para a preparação do relatório parcial; o preenchimento dos documentos do Programa; a participação de reuniões com o coordenador e o supervisor com objetivo de planejar ações e executá-las; os mapeamentos da estrutura física da escola e as condições sócio-culturais dos alunos; auxiliar e acompanhar os eventos culturais a serem realizados.

Nesse contexto as atividades citadas pela autora são complementares para o embasamento teórico referente às metodologias pedagógicas utilizadas em sala de aula, colaboram na experiência vivida no ambiente escolar.

2.1.2 Atribuições dos professores supervisores na escola

Conforme a normativa de 2019, no Art. 27, o professor, para participar da supervisão do PIBID na escola campo, deverá ser aprovado no processo seletivo realizado pela Instituição de Ensino Superior (IES). Além disso, precisa possuir licenciatura correspondente ao componente curricular ou ao curso do subprojeto designado pela IES para sua escola. Deverá ter experiência no magistério na educação básica de no mínimo 2 (dois) anos. O docente também deverá estar atuando em sala de aula em uma das escolas da rede pública de ensino, integrantes do projeto institucional. É necessário ter disponibilidade de tempo para a execução das atividades previstas no projeto. Para finalizar, o docente deverá estabelecer o termo de compromisso com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por via eletrônica.

A participação efetiva desses supervisores no planejamento e na organização das atividades do Programa são fundamentais, não apenas para a formação dos bolsistas de iniciação à docência, mas, do mesmo modo, para acrescentar à sua carreira profissional, como docente, experiências associadas ao espaço acadêmico. No estudo realizado por Gatti (2014, p. 72), o programa PIBID é de “extrema importância na formação dos futuros professores e na formação continuada dos professores supervisores, pois é uma troca de experiências num processo contínuo que acontece durante os estudos, planejamento de ações, discussões e avaliação referente às atividades”. Trata-se, portanto, de uma via formativa de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que o acadêmico do curso de licenciatura leva à escola os saberes teóricos e se apodera dos saberes práticos necessários à sua formação inicial, o docente que já atua na escola se beneficia com os saberes da academia, trazendo novos elementos formativos à sua atuação, nesse movimento não linear citado por Gatti (2014).

Portanto, é possível compreender que o professor na função de supervisor assume a atribuição de orientar as atividades do projeto do PIBID e ao mesmo tempo tem a oportunidade de evoluir na sua carreira profissional. De acordo com Deimling e Reali (2020, p. 7) “[...] é possível inferir que as ações que têm sido realizadas pelos supervisores na formação dos bolsistas têm desencadeado, em certa medida, uma mudança em sua própria atuação profissional”. Tal afirmação, portanto, significa que o seu trabalho junto aos subprojetos com os universitários está, simultaneamente, aprimorando a sua continuidade na formação e modificando sua práxis no ensino da educação básica.

2.1.3 Atribuições dos coordenadores dos projetos nas universidades

De acordo com a normativa de 2019, no Art. 29, a participação como coordenador institucional, precisa ser aprovada através de uma comissão instituída pela IES. O docente deve possuir como prioridade o título de doutor e pertencer ao quadro permanente da Instituição, com atuação no curso de licenciatura no qual se desenvolve o subprojeto. Além disso, deverá ter no mínimo 3 (três) anos de experiência no ensino superior, com produção acadêmica na área de formação de professores da educação básica. Por fim, assume o compromisso por meio de cadastro no sistema eletrônico próprio da Capes.

Nesse sentido, a postura do coordenador institucional, após ser aprovado e possuir os requisitos elencados na normativa 2019, torna-se de suma importância. Sua cooperação visa obter uma percepção integral do projeto institucional como um todo, de modo que reúna as colaborações dos coordenadores de cada subprojeto, onde serão também os orientadores dos licenciandos e responsáveis pela condução de sua proposta, incluindo as relações com os supervisores da escola-campo. Em outras palavras, o coordenador institucional é o elo entre a universidade e a escola de Educação Básica.

2.1.4 A remuneração e a Escola-campo

A remuneração das bolsas do PIBID está prevista na normativa de 2019, no Art. 22, distribuída da seguinte forma: iniciação à docência: R\$400,00 (quatrocentos reais); supervisor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais); coordenação de área: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais); coordenador institucional: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais). Portanto, a duração máxima das cotas de bolsas concedidas no PIBID é de 18 meses e sua concessão coincidirá com o período de vigência do instrumento firmado entre a IES e a Capes, não sendo admitido pagamento de bolsa após o encerramento desta vigência.

Os editais da CAPES regulamentam a conformidade dos instrumentos estabelecidos entre IES Públicas, as IES Privadas sem fins lucrativos e as IES Privadas com fins lucrativos que possuam cursos de licenciatura participantes do Programa Universidade para Todos (Prouni). Portanto, as IES são responsáveis pela gestão de processos educacionais, cadastrar e atualizar a relação de participantes para o pagamento da bolsa, usar os recursos solicitados para o projeto e prestar contas regularmente. Ainda, fiscalizar e orientar os alunos de licenciatura

que exercem atividades pedagógicas do programa nas escolas públicas de educação básica, ou seja, a Escola-campo.

Neste contexto, a Escola-campo dando prosseguimento aos editais da CAPES e à normativa de 2019, Art. 11, disponibiliza o ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades dos programas, acompanhando e apoiando os professores selecionados no desenvolvimento das atividades práticas e pedagógicas previstas nos subprojetos. Quando houver necessidade, a instituição educativa informará a CAPES sobre qualquer intercorrência na execução dos projetos. Por fim, sua contribuição deve promover a divulgação de ações dos programas.

2.1.5 Atribuições da Instituição de Ensino Superior (IES)

Conforme a normativa de 2019, no Art. 9º, a IES deve articular-se com as secretarias de educação para implementação do PIBID no estado e município, com a elaboração de projetos institucionais entre os cursos de licenciatura vinculados com as redes de ensino. Além disso, deve preparar e publicar editais de seleção de bolsistas, baseando-se nas orientações da referida normativa, portanto, se houver alguma irregularidade no processo de seleção, a IES precisará propor soluções para sua correção.

Além disso, precisa realizar, também, a seleção de coordenador institucional, coordenadores de área e docentes orientadores, por meio do colegiado superior e dos colegiados de curso, assegurando e garantindo o cumprimento das normas e diretrizes do programa, para o desenvolvimento das atividades do projeto. Ainda, é necessário divulgar suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis, informando à Capes a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto.

Ainda, no contexto das atribuições da IES e utilizando a aplicabilidade da normativa 2019, podemos mencionar o Edital nº 02/2020 da CAPES, que tem como finalidade selecionar IES para desenvolvimento de projetos institucionais de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), disponibilizando até 30.096 cotas de bolsas de iniciação à docência. Portanto, através do processo de avaliação seleciona até 250 IES, as quais devem participar com um único projeto de caráter institucional. Após o término da análise do referido processo, disponibiliza e divulga o resultado das IES contempladas e as

respectivas cotas de bolsas, distribuídas por região do Brasil, como mostra o quadro 3, que segue.

Quadro 3 - Distribuição do PIBID por Região do Brasil

Região do Brasil	Instituição de Ensino Superior (quant.)	Cotas de bolsas concedidas (quantidade)
Centro-Oeste	24 (vinte e quatro)	3.264
Nordeste	57 (cinquenta e sete)	9.768
Norte	21 (vinte)	3.456
Sudeste	93 (noventa e três)	7.824
Sul	55 (cinquenta e cinco)	5.784

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do edital Brasil (2020).

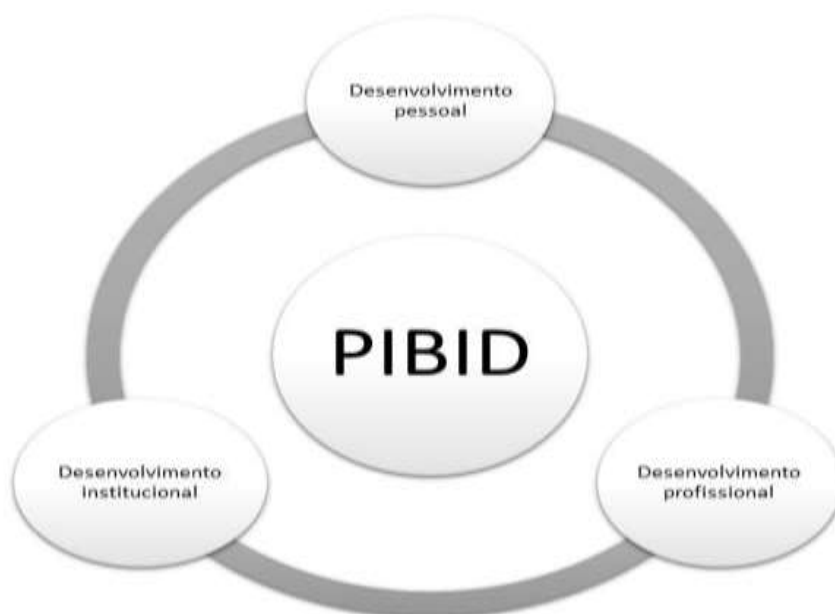
Nesse sentido, após a classificação geral, as 250 IES melhores colocadas são reclassificadas conforme as suas Unidades Federativas (UF) para fins da distribuição das cotas. As cotas são distribuídas obedecendo a proporcionalidade entre áreas prioritárias e gerais na IES classificadas, recebendo a integralidade das cotas solicitadas, desde que o somatório dessas cotas não ultrapasse o quantitativo de cotas de bolsas destinadas à UF das respectivas regiões do Brasil.

2.2 O PIBID e suas contribuições para a formação de professores dentro da profissão

A formação acadêmica nos cursos de licenciatura e formação de professores, há pouco tempo, estava distante do principal ambiente de práxis e de desempenho dos futuros profissionais docentes que é a escola na educação básica. Nesse sentido, o PIBID surge enquanto uma política pública e promovendo a aprendizagem vinculada à profissão, a partir da articulação entre escola e a Instituição de Ensino Superior. Para Tardif (2002, p. 64), “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” Portanto, o autor procura identificar os saberes formados na praticidade docente, evidenciando os saberes da formação profissional, conduzidos pelas Instituições Superior de Ensino, disponíveis na nossa sociedade contemporânea, através das disciplinas, nos respectivos cursos.

O PIBID contém significados que o fazem alternar-se aos espaços sociais, colaborando no desenvolvimento da sociedade, tanto no campo individual quanto no coletivo, Nóvoa (1992, p. 23), afirma que “permeiam-se três dimensões fundamentais à identidade: o desenvolvimento pessoal, estruturado nos processos individuais de construção do professor; o desenvolvimento profissional, responsável pelos aspectos da profissionalização do professor; e, por fim, o desenvolvimento institucional, demarcado pelos objetivos educacionais e investimentos da instituição nos planos social e político”. Nesse sentido, a afirmação do autor sobre a formação da identidade docente alcança as esferas do conhecimento profissional, as práticas envolvidas e as realidades acerca da docência, tanto na licenciatura, quanto no trabalho profissional. A figura 1 apresenta uma ilustração das dimensões apresentadas por Nóvoa (1992), quando as direcionamos para as contribuições do PIBID enquanto contribuição para a formação do professor dentro da profissão.

Figura 1 – O PIBID e as dimensões da identidade docente



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Nóvoa (1992).

Dessa forma, podemos perceber que o PIBID, além de colaborar para o desenvolvimento pessoal e profissional do pibidiano, também promove o desenvolvimento institucional. E aqui é necessário referir tanto a escola, como a Universidade, uma vez que ambas se fortalecem e se oxigenam a partir desse trânsito entre as duas instituições.

É evidente a grande quantidade de conhecimentos, especialmente teóricos, para aqueles que participam do PIBID como alicerce do trabalho docente e sobre a profissão. A evolução

alcançada, geralmente direcionada aos aspectos didático pedagógicos, serve para romper com o mito do senso comum de que a maneira de ensinar se faz de modo intuitivo, sem a devida consideração. Ou ainda desfazer percepções divulgadas pela mídia, tais como “ser professor é uma missão”, “ser professor é um dom”, entre outras.

Dessa forma, por intermédio do PIBID, temos uma importante política pública para a formação de professores, relacionado ao incentivo na permanência dos alunos no curso de licenciatura e melhoria na preparação nos primeiros anos na profissão docente.

2.2.1 A formação dentro da profissão e os saberes docentes

A formação docente deve considerar os aspectos da história do professor: individual, profissional, social e cultural. As literaturas mapeadas passam a considerar os saberes construídos pelos docentes, diferente de épocas anteriores, quando não eram julgados como principais protagonistas no contexto da profissão docente. Ou seja, considerava-se que, assim como a aprendizagem discente, que a aprendizagem do professor também era um processo externo, bancário¹. Nessa perspectiva de analisar a formação de professores dentro da profissão, a partir da valorização destes, é que os estudos sobre os saberes docentes obtêm impulso e começam a destacar-se na pesquisa, em busca da identificação dos diferentes saberes implícitos na prática docente. Nóvoa (1995, p. 27) afirma que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”. A partir dessa afirmação sobre os saberes docentes, é possível repensar a formação continuada dentro da profissão do professor.

A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, busca desenvolver um repertório de conhecimentos e definir as habilidades na prática do magistério. Para Tardif (2002, p 39), o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. O posicionamento do autor destaca conhecimento conectado à praticidade dos saberes, como se fosse um campo de força, no qual eles são mantidos por meio de um equilíbrio, onde

¹ Refere-se, aqui, a educação bancária mencionada por Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* (1976), processo no qual, segundo o autor, os conceitos são depositados no estudante, como se fosse o ingresso de dinheiro em um banco, esperando que ‘renda’ algum conhecimento.

é necessário, muitas vezes, tomar decisões difíceis ou desafiadoras, resultando em mudanças significativas ou não no seu dia a dia no ambiente escolar.

Neste sentido, Tardif (2002, p. 55) atesta que “os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais”. Os saberes disciplinares surgem da tradição cultural e dos grupos que produzem os saberes, de cada área. Correspondem aos diversos campos de conhecimento, tais como: Matemática, História, Literatura e outros. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, apresentando-se concretamente em forma de programas escolares. Os saberes experienciais correspondem a saberes que os professores desenvolvem, baseados em seus trabalhos cotidianos e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Todavia, na continuidade das habilidades e competências dos docentes, Huberman (2000, p. 39) remete à ideia de que “os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes e, às vezes, contraditórios, nos novos professores, podendo inclusive determinar seu futuro e sua relação com o trabalho”. Dentro dessa ideia é necessário integrar os saberes e experiências nesse estágio da carreira docente, sabendo-se que o ritmo profissional diverge de forma positiva ou negativa. Entretanto, deve manter a sua base de formação continuada estável. Desse modo, o principal aspecto profissional é tentar alcançar o equilíbrio e visualizar de maneira holística os saberes adquiridos na sua trajetória como docente.

Portanto, Tardif (2002 p. 43) reitera que “a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho”. Parte-se, com Tardif (2002), da premissa de que essa identidade é construída a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, e da revisão das tradições, resgatando a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reconstituir os saberes iniciais a partir de reflexões na prática profissional.

Nesse contexto, sobre o desenvolvimento profissional e a aquisição de saberes docentes acerca da formação de professores, Gauthier et al. (1998) e Tardif (2014, p. 67) defendem “uma perspectiva formativa ecológica (centrada no contexto de trabalho)”, e entendem, assim como

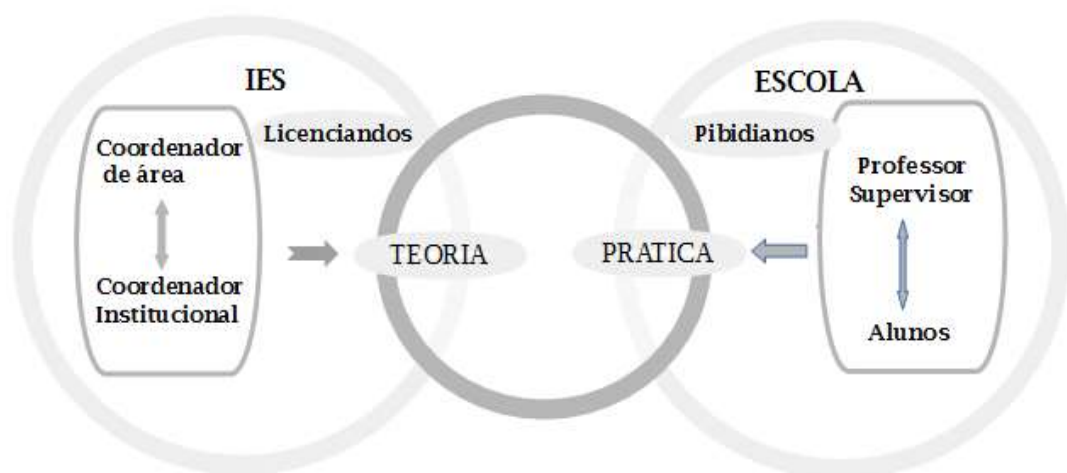
Imbernón (2011), que “as condições de trabalho dependem tanto de elementos fixos (alguns em crise como o formato das aulas), ou seja, de organizações, quanto de uma mutabilidade inerente à formação”. Dessa forma, os autores sinalizam a necessidade de que o docente, para exercer sua profissão dentro de um percurso formativo constante, inclua a flexibilidade e as experiências concretas no ensino e aprendizagem. Segundo Freire (1997, p. 32), é necessário “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Enfim, o exercício da docência, enquanto ação transformadora que se renova tanto na teoria quanto na prática, requer necessariamente o desenvolvimento dessa consciência crítica. E neste sentido pode-se dizer que o exercício da ação docente requer preparo no seu percurso profissional, contexto no qual a experiência adquire uma relevância fundamental.

2.2.2 A articulação entre teoria e prática

A articulação entre teoria e prática está prevista como um dos objetivos do PIBID, o qual visa melhorar a formação docente, buscando auxiliar na superação do distanciamento entre a universidade e a Educação Básica (EB) e contribuir para articulação entre teorias e práticas necessárias à formação dos futuros professores, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. A estrutura dos componentes do programa que estabelecem a relação entre cada IES selecionada e a escola campo pode ser descrita na figura 2.

Figura 2 – Estrutura do programa em relação às IES e à Educação Básica



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Rabelo (2016).

Essa articulação ocorre não apenas na chamada *formação inicial*, mas, também, ao longo da jornada formativa do professor, incluindo as práticas pedagógicas desenvolvidas no dia a dia do espaço educativo. Conforme Huberman (2000, p. 67) “para diminuir os impactos do início da docência é importante que os futuros professores vivenciam de forma antecipada elementos dos estágios de *sobrevivência e descoberta* característicos do começo da carreira docente”, dando condições de problematizar os diversos contextos vividos na escola durante a introdução à docência. Desta forma, a formação inicial, conforme Nóvoa (2009, p. 203) poderá assumir “uma forte componente prática centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. Neste sentido, o autor considera que a formação docente adequada seria a que, considerando estas condições inerentes relacionadas à praticidade contemple um percurso formativo continuado.

Diante desse contexto, a formação inicial pode ser desenvolvida através diferentes perspectivas, dentre elas pode-se citar: a formação no viés do pragmatismo que pode possibilitar a função de desenvolver competências e saberes; já na perspectiva da práxis está vinculada a formação crítico-emancipadora na intenção de compreender a teoria e prática, uma vez que elas se conectam. Entretanto, Imbernón (2011, p. 114) considera que a “formação do professor transpassa a aquisição de competências que permitam ao docente preparar-se para as condições de ensino, especialmente para sua constante mutabilidade e para as incertezas que são atreladas à profissão docente, como as relações pedagógicas e as condições salariais, logísticas, sindicais”.

A partir dessa perspectiva, o autor demonstra a preocupação na preparação dos professores tornando-se muito mais importante e exigente por conta dos novos desafios da sociedade e as novas tecnologias, considerando-se que os professores são os protagonistas principais desta transição e transformadores do próprio sistema escolar. Também neste sentido, Pimenta (2005, p. 129) acredita que “no contexto de formação de professores, a prática apresenta-se como elemento constitutivo da teoria, pois as situações vividas em sala de aula podem se relacionar com os referenciais teóricos estudados, podendo estes serem referendados, complementados ou até mesmo contestados”.

Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática pode ser observada fortemente no PIBID, conectando os estudos desenvolvidos na universidade com a realidade do campo de trabalho, proporcionando o pensamento reflexivo sobre a prática. A reflexão é elemento imprescindível no processo de formação, permitindo ao universitário rever suas práticas,

substituir o que não está bem articulado com as teorias e desenvolver estratégias para interceder de forma precisa no processo de ensino.

De acordo com Neiva (2020, p. 79), “os alunos reconhecem a importância da teoria, no entanto, 43% concordam totalmente e 24% concordam parcialmente que a teoria é importante, mas a realidade é bem diferente do que as teorias se apresentam, o que fortalece o velho discurso de que “na prática a teoria é outra”. A assertiva anterior provoca reflexões como: Se uma teoria se desenvolve de estudos feitos a partir da prática, da realidade, como pode haver tamanho distanciamento entre ambas? Se estão desajustadas com a prática, então são aplicáveis?

Acredita-se que a relação entre teoria e prática converge na articulação dialética entre ambas, o que não representa necessariamente uma conformidade entre elas. Significa uma ligação que se dá na contradição, ou seja, apresenta um movimento de correlação em que uma não existe sem a outra. É necessário que o docente compreenda que teoria e prática não se separam, ou seja, a conexão teoria e prática forma um todo, onde o saber tem um caráter emancipador. Neste sentido, Freire mostra que:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente (FREIRE, 1983, p. 149).

Nesse sentido, podemos compreender que é fundamental a articulação entre a teoria e a prática que ocorre com o PIBID, proporcionando ao universitário um amplo campo de estudos e possibilidades, dentre elas o diálogo entre a ação e a reflexão, compreender a realidade social da escola e do aluno, entre outros. Dentro desse contexto, constitui uma práxis pedagógica primordial na formação do futuro profissional docente, influenciadora na evolução contínua da sociedade e uma percepção transformadora da educação, onde os mesmos estão conscientes do relevante papel do professor, valorizando a contribuição do PIBID na sua formação.

2.3 A formação do professor de geografia e o PIBID

Como argumentado já desde o início deste projeto, acredita-se que o PIBID desempenha um papel fundamental no que se refere à formação do professor, seja no que diz respeito à formação inicial, seja no que diz respeito à formação continuada. A partir desse entendimento, pode-se perceber que não será diferente com o professor de geografia. Contudo, quais são as especificidades dessa área e deste professor? É a temática que se aborda no próximo tópico.

2.3.1 As especificidades do professor de geografia

É importante ressaltar que os desafios com os quais os docentes têm se deparado, com mudanças profundas na sociedade e as relações estabelecidas no ambiente escolar, caracterizam novas condições para a profissão. Diante disso, os professores de geografia cada vez mais enfrentam situações que levam à necessidade de desenvolver suas especificidades profissionais, exigindo-se dessa forma, que o professor de geografia deve intensificar seus conhecimentos e saberes na busca da sua evolução profissional. Gauthier (1998, p. 28) afirma que os professores “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. O autor, tendo por base pesquisas sobre os saberes docentes, ressalta que as competências mobilizam o conjunto das especificidades abrangendo a teoria e a prática referentes à sua disciplina.

Nesse sentido, Martins (2009, p. 169), um dos comentadores da obra de Tardif, sinaliza que “Tardif aponta que a prática profissional do professor não é um mero ofício de aplicação de teorias; é, sim, um espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu desenvolvimento profissional e na sua emancipação”. Esses saberes provêm de diferentes fontes e dão origem a um saber plural. Portanto, Tardif (2002, p. 36), aponta que o professor é “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Os saberes evidenciados tanto por Tardif (2002) quanto por Gauthier (1998), agregam-se ao enfatizar que os docentes, na sua atuação profissional, enfrentam diversas situações que impõem um raciocínio interligado às suas especificidades, relacionadas ao dia a dia da sua prática pedagógica.

Entretanto, o avanço da nossa pesquisa propicia-se pelo paradigma conforme o qual reflete a prática e a teoria impostas pelas peculiaridades na formação do professor de geografia, que passaram a ser, por intermédio do PIBID, a nova perspectiva no crescimento profissional e pessoal desses professores. Nesse sentido, Nóvoa (1997, p. 25), considera “a formação na perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Desse modo, proporciona condições para a estruturação da identidade profissional.

2.3.2 O potencial do PIBID para a prática colaborativa e para a interdisciplinaridade

A proposta do PIBID, ao promover a parceria colaborativa entre a Universidade e a Escola, tem apresentado inúmeras contribuições para formação inicial dos licenciandos e também para a formação continuada dos docentes. Ainda que existam algumas dificuldades, podemos observar a dinâmica de funcionamento existente nos subprojetos, favorecendo a reflexão, a efetivação e o procedimento do ensino diferenciado. Nesse sentido, torna-se significativa a discussão e aproximação das vivências da escola e da universidade, assim como na construção de ações de forma mais integrada. Embora as ações de caráter interdisciplinar ainda sejam um desafio nos planejamentos do programa, de um modo geral, o PIBID também tem promovido modificações relevantes em outras unidades escolares.

De acordo com relatório de gestão 2009-2013 (BRASIL, 2013), o Programa contribui para melhor utilização dos espaços da escola como: otimização no uso de biblioteca e espaços de leitura; reabertura e melhoria da utilização de salas de mídias e informática; reabertura e melhoria da utilização; a melhoria no desempenho dos alunos e aumento de sua autoestima; a construção de uma nova cultura interna na escola relacionada ao ensino e à aprendizagem de diversas áreas do conhecimento.

Portanto, Gatti (2014, p. 48) considera que “são muitas as contribuições do PIBID para as Instituições de Educação Superior, as Instituições de Educação Básica, e para os diferentes envolvidos no processo (professores e alunos da educação básica, professores da universidade e licenciandos). Mesmo sendo o objetivo central do PIBID, a formação inicial de professores buscando garantir a qualidade da educação do país, a parceria entre a universidade e a escola promove a formação continuada dos professores, resultando na melhoria dos currículos das escolas e elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas participantes”. Neste sentido, é fundamental distinguirmos o potencial do PIBID na formação inicial e continuada de professores, possibilitando a articulação entre teoria e prática e promovendo processos formativos e saberes construídos a partir das experiências colaborativas e interdisciplinares, tomando a escola como *lócus* de formação.

Para Fazenda (2011, p. 34), “a interdisciplinaridade propicia uma visão mais abrangente do conhecimento, considerando também a relevância de conhecimentos produzidos externamente aos espaços formais de educação”. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade configura-se como uma nova atitude diante do conhecimento, superando a mera fusão de

conteúdos, envolvendo o estímulo dos alunos pela aprendizagem e a aproximação dos conteúdos à realidade social e cultural dos educandos.

2.3.3 Possíveis articulações entre o PIBID e a formação do professor de geografia

As possíveis articulações entre o PIBID e a formação do professor de geografia, tornam-se importantes, a partir da perspectiva da Educação Geográfica, que segundo Souza (2016, p. 45), destaca que o professor deve reconhecer os “fundamentos epistemológicos e didáticos que orientam o ensino de Geografia no âmbito escolar criando uma identidade” que essencialmente, “não esteja cerceada por uma corrente epistêmica apenas, uma vez que a formação do professor compreende outras fontes para além do conhecimento científico”. No entanto, esse é um dos pressupostos do PIBID, a aproximação entre universidade e escola.

Nesse sentido, o PIBID está articulando a formação de professores, potencializando as teorias da educação no âmbito do espaço escolar, no decorrer da formação inicial docente. Ao admitir a escola como um ambiente de *práxis*, na formação e os professores supervisores como coformadores. Assim, Nóvoa (2009, p. 33) enfatiza que “[...] as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. Portanto, a formação inicial docente passa a ser direcionada por referências internas à profissão de docente, ou seja, pelos professores da Educação Básica em cooperação com os professores da Universidade.

No entanto, Imbernón (1994, p. 50) destaca que é imprescindível oferecer os “subsídios necessários ao professor em formação, para que ele seja [...] capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar”. Para o autor, a formação inicial do professor precisa estar fundamentada para enfrentar desafios encontrados no contexto profissional. Contudo, no PIBID os futuros professores frequentemente trabalham em equipe, com professores e licenciandos, sob a orientação de um professor da Universidade e de outro da escola.

Nesse sentido, o PIBID, afirma Nóvoa (2009, p. 67), “acaba contribuindo com a redução desse excesso de discursos, articulando teoria e prática”, Contudo, a afirmação do autor, desponta a possibilidade de trabalhos pertinentes ao subprojeto do programa, serem divulgados nas redes sociais, articulando, atividades desenvolvidas; produção de trabalhos

acadêmicos e pesquisas sobre a experiência no Programa; participações em eventos técnico-científicos; desenvolvimento de seminário e materiais didáticos sobre os conceitos geográficos.

Enfim, as ações desenvolvidas no PIBID geram impactos positivos na qualidade do ensino da Geografia escolar, sobretudo, contribui de forma significativa na formação de professores comprometidos com a atualização de conhecimentos, visto que os pibidianos possuem a oportunidade de trocar experiências, agregar conhecimentos pedagógicos e otimizar os espaços escolares, ampliando seu tempo de dedicação ao Curso de Licenciatura em geografia e com a profissão docente.

3 METODOLOGIA

Este capítulo está destinado à apresentação dos caminhos metodológicos da pesquisa, como segue. De acordo com Zanella (2011), seguidamente tem se confundido a metodologia de uma pesquisa com a forma de sua apresentação, ou seja, com questões de espaçamento, de fonte e de espaçamento.

Contudo, a autora alerta que a metodologia de uma pesquisa científica tem particularidades, dependendo do assunto, da temática ou de escolhas e decisões do próprio pesquisador. Ainda assim, “etapas comuns a todas as pesquisas: iniciam com seu planejamento, seguem sua execução e, por fim, apresentam a comunicação dos resultados, mas cada investigação segue seu próprio caminho” (ZANELLA, 2011, p. 23). Dessa forma, na sequência descreve-se pormenorizadamente a metodologia adotada neste estudo.

3.1 Abordagem de pesquisa e tipologia do estudo

A pesquisa científica, de acordo com Gil (2008, p. 42), consiste em “um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico e visa à produção de conhecimento novo”. Neste sentido, o autor explica que são necessários procedimentos que visam trazer algum rigor ao processo, uma vez que se precisa ter em mente que, para produzir conhecimento científico, há que haver todo um cuidado com as fontes de coleta e com os procedimentos de análise dos dados coletados.

A partir dessa compreensão, como o intuito da presente pesquisa consistiu em mapear os trabalhos científicos no período de 2016 a 2021 identificando temáticas que enfocam o PIBID e o professor de geografia, para analisar se as temáticas abordadas se aproximam ou distanciam dos eixos temáticos de pesquisa: Formação inicial docente, Formação continuada docente e Profissão docente, percebe-se que trata de um estudo teórico. Este tipo de pesquisa se diferencia dos estudos empíricos por apresentar somente dados levantados a partir de documentos e de publicações científicas, sem a participação de pessoas como fonte de dados (BARDIN, 2008).

A abordagem do estudo é de cunho qualitativo, o que significa que não são realizados cálculos e nem estabelecidas variáveis de análise, ou seja, como explica Gil (2008, p. 133):

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação (GIL, 2008, p. 133).

De acordo com Gil (2008), este tipo de pesquisa qualitativa consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Com relação ao tipo de dados, Bardin (2008) explica que a pesquisa qualitativa, ainda que não se interesse de forma especial pelos dados quantitativos, não há necessidade de desprezá-los, quando for possível a sua inclusão, uma vez que os mesmos poderão dar maior completude ao *corpus* da pesquisa. Assim, em alguns momentos poderão ser utilizados dados dessa natureza para a presente pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa constitui-se em um estudo do tipo bibliográfico. De acordo com Noronha e Ferreira (2000, p. 191), trata-se de um tipo de trabalho o qual são analisadas produções científicas de determinada área (neste caso, na área da Educação), “fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos e subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada”.

De acordo com Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica:

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Ainda de acordo com o autor, a vantagem deste tipo de pesquisa se articula com a maior cobertura que é capaz de oferecer, pois permite “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50). Contudo, o autor alerta que é necessário analisar profundamente todos os dados coletados, ou seja, deve-se evitar a superficialidade.

Dessa forma, realizou-se uma análise mais profunda do que simplesmente a leitura dos títulos e resumos e, dessa forma, o período primeiramente definido de 2016 a 2020 (na versão do projeto desta pesquisa), foi ampliado para 2016 e 2021 para a versão dissertação. Por meio do mapeamento do *corpus* da pesquisa foi realizada a identificação das temáticas que enfocam o PIBID e o professor de geografia, observando se elas se aproximam ou distanciam dos eixos temáticos de pesquisa: Formação inicial docente, Formação continuada docente e Profissão docente. Percebe-se, portanto, que se trata de um estudo teórico.

Os eixos temáticos são uma das possibilidades apontadas por Bardin (2008) para realizar a categorização dos dados, como se explica na sequência. Dessa maneira, a partir do referencial teórico elencou-se, como eixos para o presente estudo, os seguintes, como ilustra a figura 3.

Figura 3 – Eixos temáticos da pesquisa



Fonte: elaborada pelo autor (2021).

Os descritores que levaram à constituição do *corpus* investigativo foram: PIBID geografia; Formação de professores de geografia; e formação docente dentro da profissão.

3.2 A relevância, o problema e os objetivos da investigação

A relevância da pesquisa assenta-se sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), uma política considerada relevante por diversos autores como Nóvoa (2009); Tardif (2002); Gatti (2014) e Cunha (2001), em sua contribuição para a formação (inicial e continuada) do professor. Neste sentido, esta colaboração proporcionada pelo PIBID entre a universidade e a escola de Educação Básica cria oportunidades de imersão na realidade escolar, na aplicação das teorias adquiridas durante o desenvolvimento acadêmico, aprimorando os futuros professores a conhecer não só o conteúdo do ensino básico (HEMIELEWSKI; PACHECO; JUNG, 2017). Abre-se também a possibilidade de qualificação para exercerem atividades pedagógicas na escola e proporcionar a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

3.2.1 Relevância pessoal e profissional

Acredito² que o PIBID pode possibilitar, não apenas indiretamente, mas diretamente, a prática e a teoria estudada pelo aluno no ambiente acadêmico, tornando-se pesquisador da própria ação, como propõe a prática reflexiva. O presente tópico não se refere somente à relevância pessoal, mas também à concepção profissional, uma vez que acredito que a dimensão profissional define muito do que somos e não se pode separar ambas, já que o *Carlos* professor é também o *Carlos* pessoa. Como esclarece Paulo Freire, “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde [...]. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Minha experiência docente começou logo após a formatura no curso de licenciatura em Geografia, finalizada em 2018. Exerci a função de docente na disciplina de Geografia no ensino médio por seis meses na Escola Estadual Senador João Bosco em Parintins, Amazonas. Portanto, em dezembro de 2018 fui convidado pela direção do Colégio Militar de Manaus, Amazonas, para desempenhar a função de docente na disciplina de Geografia, onde permaneço até hoje.

Com relação ao PIBID, atuei como bolsista no subprojeto de Geografia da Universidade do Estado do Amazonas, no Centro de Educação Superior de Parintins, Amazonas, no período de 2016 a 2017. Tive a oportunidade de atuar em sala de aula, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio e vivenciar experiências em oficinas pedagógicas organizadas na escola-campo.

Nesse contexto, participei do subprojeto de geografia, com turmas do 8º ano, em 2017, na Escola estadual Nossa Senhora do Carmo, no município de Parintins, com a supervisão do professor da turma. A oficina pedagógica apresentava como temática “aprender a construir um pluviômetro artesanal”, na qual os acadêmicos pibidianos de Geografia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) tiveram o objetivo de analisar a quantidade de chuva através do pluviômetro (pluvio = nuvem carregada de chuva + metro = medida).

Está foi uma das experiências mais ricas de minha vida acadêmico-profissional, uma vez que pude conciliar os conhecimentos teóricos, com vivência prática do dia a dia da escola, junto de professores mais experientes.

Assim, consequentemente, o universitário “pibidiano” reflete também sobre seu

² Permito-me escrever este tópico em primeira pessoa, uma vez que se refere à relevância pessoal e profissional da pesquisa, vivenciadas por este autor-pesquisador.

embasamento teórico, podendo então unir tal reflexão em uma ação para a práxis. Com relação à minha trajetória acadêmica, a relação com o PIBID possibilitou atuar em sala de aula ampliando as oportunidades vividas no cotidiano do ambiente escolar do ensino básico. Nesse sentido, nos colocamos de acordo com Minayo (2015), quando a autora explica que a pesquisa precisa fazer sentido para o pesquisador. Dessa forma, a experiência com o PIBID me impeliu a tentar, através dessa temática escolhida para o mestrado, analisar a influência do Programa na formação do docente.

3.2.2 Relevância Acadêmico-científica

A relevância acadêmico-científica está relacionada à busca do pesquisador em produzir uma pesquisa relevante para a temática. Neste sentido, Streck (2005, p. 14) explica que “[...] todas as pesquisas contribuem de alguma forma para um acúmulo de conhecimentos que em certo momento pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade”.

Tendo em vista, portanto, a produção de conhecimento original, relevante e que possa contribuir para com a linha de pesquisa Formação de professores, teorias e práticas educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, optou-se pela tipologia do estudo como bibliográfica, a partir de uma abordagem qualitativa. Dessa forma, foi realizada uma compilação do capital intelectual produzido nos últimos anos, visando a sua socialização e categorização. Esse tipo de pesquisa, como refletem Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), cada vez mais torna-se necessária “a realização de estudos que permitam levantamentos, balanços, mapeamentos, análises críticas, buscando colocar em evidência os temas e assuntos focalizados”.

Dessa forma, a relevância acadêmica da presente pesquisa orbita em torno da visibilidade que oportuniza acerca dos estudos que têm realizado os pesquisadores dos últimos cinco anos em torno da temática do PIBID e da formação docente, lançando um olhar especial ao professor de geografia. Aí reside, inclusive, a originalidade da temática proposta, pois:

Esses estudos podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizados na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 168).

Assim, a categorização por eixos pensada a partir da teoria, apresentada na figura 3 (a partir dos eixos: formação inicial docente, formação continuada docente e formação dentro da profissão), permitiu dar continuidade aos saberes já construídos. Nesse sentido, Santos (2002, p. 333) explica que a pesquisa serve exatamente para isso, para mostrar sua incompletude, em um movimento arqueológico, no qual “a escavação interessa-se pelos silêncios, pelos silenciamentos e pelas questões que ficaram por perguntar”.

3.2.3 Relevância Social

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) traz a oportunidade de ampliar os planejamentos no sistema educacional do nível superior, no sentido teoria/prática na formação dos professores de licenciatura, atua preparando a visão holística em sala de aula e o ambiente escolar. Dessa forma, colabora no desenvolvimento de atributos profissionais ligados à participação na Educação Básica, aprimorando a vivência dos pibidianos e iniciando experiências que irão contribuir para a formação do futuro docente.

Neste sentido, a formação docente ocorre dentro da profissão, assim como explica Nóvoa (2009). Segundo o autor, deveríamos espelhar-nos mais na formação dos profissionais da Medicina, os quais realizam anos de prática acompanhados de um colega mais experiente. Trata-se de construir a sua formação dentro do próprio campo de atuação.

De acordo com Tardif (2016), a possibilidade de articular a teoria (da universidade) com a prática (da escola-campo) auxilia o estudante a compreender o trabalho docente tal como é desenvolvido. Por sua vez, traz uma espécie de *frescor* teórico ao professor já há anos em atuação, aproximando-o da academia e, quiçá, provocando-o a novos desafios acadêmicos e formativos, como uma especialização, ou mestrado, ou inclusive, a realização de um doutorado.

Por fim, o PIBID, por ser um Programa de bolsas, com remuneração para os participantes, acaba desempenhando um papel importante de inclusão social, permitindo ao acadêmico utilizar esses recursos para o custeio da própria formação, ou do transporte à universidade. Como sinalizam Hemielewski, Pacheco e Jung (2017), o campo social alcançado pelo PIBID vai além da formação docente inicial e continuada, pois carrega consigo componentes de acesso, permanência, inclusão social e, inclusive, multiculturais.

3.3 O problema

O problema de pesquisa, segundo Gil (2008, p. 225), é uma indagação que se busca perseguir, podendo “um pesquisador interessar-se por áreas já exploradas, com o objetivo de determinar com maior especificidade as condições em que certos fenômenos ocorrem ou como podem ser influenciados por outros”. Este é justamente o caso do presente estudo.

Dessa forma, o problema que se postula para a presente dissertação consiste em perseguir a seguinte questão: *Quais são as temáticas abordadas pelos autores de trabalhos científicos produzidos entre os anos 2016 e 2021 que enfocam o PIBID e o professor de geografia, e de que forma se relacionam com os eixos formação inicial, formação continuada e profissão docente?*

A partir do estabelecimento do problema da pesquisa, emergiram também os objetivos, como se apresenta na sequência.

3.4 Objetivos da investigação

De acordo com Gil (2008, p. 21), “um projeto só pode ser definitivamente elaborado quando se tem o problema claramente formulado, os objetivos bem determinados, assim como o plano de coleta e análise dos dados”. Portanto, a partir do problema de pesquisa foi definido o objetivo geral.

3.4.1 Objetivo geral

O objetivo geral que se postula para a presente dissertação é o seguinte: Analisar as temáticas abordadas pelos autores de trabalhos científicos produzidos entre os anos 2016 e 2021 que enfocam o PIBID e o professor de geografia e a forma como se relacionam com os eixos formação inicial, formação continuada e profissão docente. Para o alcance do objetivo geral, foram traçados três objetivos específicos, relacionados entre si.

3.4.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos delimitou-se para o presente trabalho:

- a) Mapear os trabalhos científicos (artigos, dissertações e teses) publicados entre os anos de 2016 e 2021, disponíveis nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações³, Capes periódicos⁴ e Scielo⁵, que enfocam o PIBID e o professor de geografia, encontrados a partir dos descritores: PIBID geografia; Formação de professores de geografia; e formação docente dentro da profissão.

- b) Identificar as temáticas abordadas nos trabalhos mapeados que enfocam o PIBID e o professor de geografia.
- c) Analisar de que maneira as temáticas abordadas nos trabalhos mapeados se aproximam ou distanciam dos eixos temáticos da pesquisa: Formação inicial docente, Formação continuada docente e Profissão docente.

3.5 Eixos temáticos

Os eixos temáticos da presente pesquisa são uma forma de categorizar os achados, como orienta Bardin (2008). Dessa maneira, a autora exorta que é possível “[...] multiplicar os desmembramentos temáticos, classificando e ventilando as significações em categorias em que os critérios de escolha e de delimitação seriam orientados pela dimensão da análise” (BARDIN, 2008, p. 81). Isso significa, na técnica de Análise de Conteúdo, que os eixos temáticos seguem a mesma lógica das categorias, ou seja, uma “espécie de gavetas ou rubricas, significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (BARDIN, 2008, p. 37). A partir dessa orientação, os eixos temáticos foram definidos tendo em vista o referencial teórico do projeto, como mostra o quadro 4, que segue.

Quadro 4 – Os eixos temáticos a partir da teoria

Eixo temático	Alguns autores utilizados e ano
Formação inicial docente	Hurberman (1989, 2000); Gatti (2014)
Formação continuada docente	Imbernón (1994, 2011); Faria et al. (2020)
Profissão docente	Nóvoa (1992, 1995, 2009); Tardif (2002), Zabala (1998)

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Outro documento que influenciou na escolha e delimitação dos eixos temáticos foi a própria legislação a respeito do PIBID, posto que fica muito claro que o Programa tem ampla

³ BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESE E DISSERTAÇÕES – BDTD.

⁴ PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES.

⁵ SEIENIFIC ELECTRONIE LIBRARY ONLINE.

aplicabilidade tanto na formação inicial quanto na formação continuada, fortalecendo a profissão docente (BRASIL, 2007; BRASIL, 2019).

3.6 Procedimentos para a coleta de dados e análise dos dados

A primeira providência a ser tomada em uma busca de trabalhos científicos, como explica Gil (2008), é a definição dos descritores de pesquisa. Neste sentido, a partir da temática, das leituras preliminares e da própria legislação que envolve o PIBID, estabelecemos como descritores de busca os seguintes: PIBID geografia; Formação de professores de geografia; e formação docente dentro da profissão. A partir daí, Gil (2008, p. 68) alerta que:

Tradicionalmente, o local privilegiado para a localização das fontes bibliográficas tem sido a biblioteca. No entanto, em virtude da ampla disseminação de materiais bibliográficos em formato eletrônico, assume grande importância a pesquisa feita por meio de bases de dados e sistemas de busca.

Dessa forma, foi necessário decidir sobre quais seriam as fontes de coleta e que fatores de inclusão e de exclusão seriam utilizados. Como o PIBID é um Programa brasileiro, pensou-se em realizar a busca em plataformas no Brasil, somente. Contudo, em uma tentativa de encontrar alguma pesquisa realizada no exterior sobre a temática, incluiu-se artigos a partir de um indexador internacional, ficando as fontes de busca assim definidas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁶, Capes periódicos⁷ e Scielo⁸. Com isso, buscou-se diversificar, como ensinam Vosgerau e Romanowski (2014), as fontes de coleta, uma das características dos estudos do tipo bibliográfico. Dessa forma, a língua espanhola também passou a ser incluída nas buscas, além do português. Outro fator de inclusão foi que, para se buscar realizar uma análise profunda, o texto precisa estar, necessariamente, disponível na íntegra para consulta e análise, fator que obrigou esta pesquisa a descartar vários achados.

A partir da decisão sobre os descritores e as plataformas de busca, definiu-se o período, que ficou entre os anos de 2016 e 2021⁹. O período se justifica devido à transição das normativas, de 2007 para 2019, quando houve mudanças significativas, incentivando autores na produção de novas fundamentações teóricas no período supracitado. Desta forma, acredita-se que os descritores estabelecidos na metodologia da pesquisa alcançaram os objetivos na

⁶ BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESE E DISSERTAÇÕES – BDTD.

⁷ PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES.

⁸ SEIENIFIC ELECTRONIE LIBRARY ONLINE.

⁹ Após a qualificação do projeto foram incluídos trabalhos de 2021 em uma segunda coleta.

elaboração do mapeamento dos trabalhos científicos. A figura 4, na sequência, apresenta os fatores de inclusão.

Figura 4 – Fatores de inclusão dos documentos durante o mapeamento



Fonte: Elaborada pelo autor (2021).

A coleta de dados e análise desta pesquisa seguiram as recomendações de Bardin (2008), especialmente no que refere às fases recomendadas pela autora e ratificadas por outros autores da área de metodologia científica como Gil (2008) e Kosik (1976). São elas: “(a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação” (BARDIN, 2008, p. 95). De acordo com Jung (2018), é possível fazer uma aproximação entre os três autores no que se refere a cada uma das fases, como na figura elaborada pela autora:

Figura 5 – Análise de conteúdo: aproximações entre Kosik, Bardin e Gil

KOSIK (1976)	BARDIN (2008)	GIL (2008)
Aproximação da matéria	Pré-análise	Leitura flutuante
Análise do material	Exploração do material	Fase de exploração
Investigação da coerência interna	Tratamento dos dados, inferência e interpretação	Validação dos dados

Fonte: Jung (2018, p. 33).

Na primeira fase, chamada por Bardin (2008) de pré-análise, Gil (2008, p. 152) chamará de “leitura flutuante”. Kosik (1976), autor que discute a dialética da concretude, dirá que neste momento há uma aproximação do pesquisador à matéria a ser analisada. Trata-se, portanto, de

um primeiro contato com o material selecionado, buscando realizar toda a análise, codificação e classificação, tornando-a a fase inicial e a mais criteriosa de todas.

De acordo com Bardin (2008), para a seleção do material devem ser seguidas quatro regras consideradas fundamentais pela autora na técnica de Análise de Conteúdo: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência. A primeira regra se refere a observar todos os elementos possíveis, levando em conta que “não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão” (BARDIN, 2008, p. 97). Dessa forma, os critérios de inclusão - já descritos -, foram rigorosamente seguidos. Com o intuito de atender à regra da representatividade, buscou-se inserir artigos, dissertações e teses ao *corpus* investigativo havendo, eventualmente, a inclusão de trabalhos completos publicados em anais de eventos, o que também é recomendado por Noronha e Ferreira (2000). Segundo esses autores, trata-se de uma forma de trazer maior atualidade aos temas discutidos. A homogeneidade se vincula com a singularidade de cada descritor e com a organização em eixos temáticos. Ainda que haja uma conexão forte entre eles, inclusive no que se refere ao marco teórico e autores escolhidos para tratá-los, existe uma homogeneidade presente, tanto na temática da formação inicial, como na formação continuada e, também com relação à profissão docente. Por fim, a regra da pertinência está vinculada à aderência do material ao escopo desta pesquisa. Dessa forma, os materiais selecionados precisam estar alinhados à temática, “de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2008, p. 98).

Na segunda fase, denominada por Bardin (2008) e Gil (2008) como a de exploração do material, realizou-se a análise referida por Kosik (1976). Esta fase incluiu um exame profundo e minucioso de cada um dos achados. Como já se referiu, Noronha e Ferreira (2000) sugerem que estudos bibliográficos se apropriem com profundidade dos achados, indo além da leitura dos títulos e resumos. Ou seja, todos os achados foram acessados na íntegra, salvos em pasta virtual própria e analisados profundamente, não perdendo de vista os eixos temáticos que emergiram dos objetivos e a partir dos teóricos consultados. De acordo com Bardin (2008) esta é a fase mais demorada de todas, foi requer plena atenção do pesquisador para cada detalhe a ser examinado.

Por fim, na terceira fase é a de tratamento dos dados e inferências, as quais segundo Bardin (2008) emergem a partir do exame dos dados à luz da teoria. Neste momento houve a construção das inferências do autor a partir dos eixos temáticos, da teoria consultada e da categorização dos dados. Cox e Hassard (2005) chamaram este momento de triangulação dos dados. Kosik (1976) explica que este é o momento de verificar a consistência interna da

pesquisa e Gil (2008) recomenda que seja a fase de validação dos dados. Em suma, trata-se do momento de conclusão da pesquisa.

3.7 *Corpus* investigativo

O *corpus* investigativo da pesquisa, encontra-se pautado nas buscas realizadas com os descritores PIBID geografia; Formação de professores de geografia; e formação docente dentro da profissão. A partir dos fatores de inclusão e de exclusão já apresentados, as plataformas de buscas foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a plataforma Capes periódicos e Scielo. Como referido, a primeira busca foi realizada durante o mês de setembro de 2020 e um novo mapeamento ocorreu a partir de junho de 2021, quando houve a localização de novas incorporações.

Seguindo as orientações de Gil (2008), em alguns momentos foi necessário o uso de sinônimos (professor no lugar de docente), ou ainda, realização de busca com e sem aspas. O autor explica que em algum momento “pode ocorrer que para uma única palavra digitada apareçam centenas de milhares de sites relacionados. Isso significa que o pesquisador precisa valer-se de múltiplos artifícios para fazer uma boa pesquisa” (GIL, 2008, p. 71).

Dessa maneira, o *corpus* investigativo foi composto de 10 artigos, 11 dissertações e nenhuma tese. O quadro 5 ilustra a composição do material analisado.

Quadro 5 – Caracterização do *corpus* investigativo

Tipo de trabalho	2016	2017	2018	2019	2020
Artigos - 10	01	04	-	01	04
Dissertações - 11	04	01	04	02	-
Teses - 0	-	-	-	-	-
Artigos de anais de eventos - 0	-	-	-	-	-
Total: 21	06	05	04	03	04

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2021).

Como foi possível observar, o ano de 2016 é o que, na constituição do *corpus* investigativo, concentra o maior número de trabalhos acadêmicos, junto com os anos de 2017

e 2018 se mantém a produção e, em 2019, se verifica uma queda. Acredita-se que o ano de 2021 não retornou nenhuma dissertação ou tese nas buscas por não estarem ainda cadastradas.

É possível verificar que todos os três eixos temáticos são contemplados pelos autores do material selecionado, como se apresenta nos capítulos que seguem, os quais estão destinados à apresentação da análise dos achados. Contudo, há um eixo que se sobressai sobre os demais, como veremos.

Enfim, a importância da metodologia desta dissertação foi decisiva em seu significativo trajeto exploratório, fundamentada através de definições planejadas conforme as fases de investigação. O objetivo geral e os específicos norteiam e delimitam as coletas e as análises de dados da pesquisa, estabelecendo descritores e eixos temáticos. Comitadamente, contemplou o mapeamento dos trabalhos científicos necessários para a composição do *corpus* investigativo da pesquisa e análise dos achados. Nesse contexto metodológico, conseguimos direcionar a classificação dos dados e pré-análises, para futuras análises relevantes na obtenção dos resultados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como informado, realizamos uma busca de estudos científicos dos últimos três anos, nas plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Capes periódicos e Scielo. Os descritores escolhidos foram: PIBID geografia; Formação de professores de geografia; e formação docente dentro da profissão.

4.1 Descritor PIBID Geografia

Na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) o descritor *PIBID Geografia* retornou 11 produções a partir do filtro de período dos últimos três anos (2018, 2017, 2016). Após análise dos resumos, optamos por sete trabalhos para futura análise.

Na plataforma Capes Periódicos o descritor retornou com cinco produções a partir do filtro de período dos últimos três anos (2018, 2017 e 2016). Após análise dos resumos, optamos por dois trabalhos para futura análise.

Na plataforma Scielo o descritor retornou com três produções, a partir do filtro de período dos últimos três anos (2018, 2017 e 2016). Procedemos da mesma forma e, após análise dos resumos, optamos por um trabalho para futura análise. Dessa forma, a busca com o descritor PIBID Geografia nas plataformas referidas, resultou em um total de dez trabalhos para análise, dos quais somente um teve aderência ao escopo desta pesquisa, como mostra o quadro 6.

Quadro 6 – achados com o descritor PIBID geografia

Plataforma de busca	Autor, título e ano	Tipo de produção	Achados da pesquisa
Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertação	1) CARVALHO, Luline Silva, PIBID de geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas. Jataí (GO). 2016.	Dissertação	O estudo é direcionado a análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG) e seus impactos na formação de professores. O autor concluiu que o PIBID oferece possibilidades reais de atuar como instrumento estimulador de uma formação qualificada.
Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações	2) SENE, Michael Wellington. A Formação Inicial de	Dissertação	O estudo é direcionado a analisar a profissionalidade docente e as potencialidades do

	Professores de Geografia e o PIBID: estudo de caso do Programa nas Universidades Públicas do Paraná. 2016.		PIBID quanto à construção pelo professor dos conhecimentos necessários à sua prática profissional. O autor conclui que o PIBID contribui significativamente com a profissionalidade do professor de Geografia, por permitir situações concretas de aprendizado dos diferentes conhecimentos necessários à prática profissional.
Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações	3) MEDEIROS, Isabela Batista de. A importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação de professores de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro (UFRRJ). 2017.	Dissertação	O estudo é direcionado para analisar a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Geografia na vida profissional de docentes egressos da UFRRJ- Instituto Multidisciplinar. O autor conclui que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), podem ajudar esses estudantes, futuros profissionais da educação, a enfrentar, com maior segurança os desafios postos pela educação contemporânea dentro da real necessidade da escola, onde os problemas são comuns a todos que dela fazem parte.
Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações	4) WOITOWICZ, Eliete. PIBID Formação inicial de professores de Geografia Aprendizado do trabalho docente Ensino de Geografia. 2016		O estudo é direcionado para analisar as atuações do Subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Marechal Cândido Rondon (MCR), intitulado O ensino da Geografia: da teoria à prática , no período de 2011 a 2015. Os resultados obtidos contribuem para o fortalecimento e continuidade do PIBID, de modo a ampliar o Programa para um número maior de estudantes de licenciatura no Brasil e, simultaneamente, em escolas públicas da Educação Básica.
Biblioteca Digital Brasileira de teses e	5) PONTES, Robson Sales. Perspectivas e	Dissertação	O estudo é direcionado para analisar as perspectivas

Dissertações	desafios da formação docente em geografia: uma análise da formação no PIBID/ UEPB. 2019.		formativas a partir das experiências do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB na formação do professor de Geografia foi o objeto de pesquisa desta dissertação de mestrado profissional como a participação no Pibid possibilita uma futura prática docente mais acertada e colaborativa entre a universidade e a escola de educação básica.
Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações	6) ALBUQUERQUE, Bianca Sousa Barbosa. A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores do curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas. 2019	Dissertação	O estudo é direcionado para a analisar a atuação do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores universitários, em especial os professores do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel que participaram enquanto coordenadores de área no período de 2011 a 2017. são de dados por meio dos princípios da análise de conteúdo. Os resultados apontam o impacto do programa na atuação docente dos professores universitários e sua dimensão de formação pedagógica em dois aspectos: a) na possibilidade de reorganização da atuação profissional na docência universitária, através dos impactos que a proximidade com professores e alunos da escola básica causaram nos docentes e nos licenciandos; b) no contato com professores e alunos de outras áreas do conhecimento enfrentando desafios no exercício da profissão.
Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações	8) SOUSA, Marcos Gomes de A Importância da Extensão Universitária para o Processo de Formação Inicial em Geografia. Universidade Federal do Piauí- UFPI. 2020	Artigo	O trabalho objetiva analisar a importância da extensão universitária para o desenvolvimento profissional de futuros professores de Geografia, enfatizando a aplicação de projetos de intervenção da UFPI em escolas da rede pública no município de Teresina - Piauí. A pesquisa fundamentou-se em revisões bibliográficas sobre a temática central, onde foram analisados

			artigos acadêmicos, livros e teses, bem como nas experiências vivenciadas pelos discentes do curso de Geografia nos anos de 2018 e 2019 na escola básica.
Capes Periódicos	9) MOREIRA, Luciana. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): Formação Para a Prática dos Professores de Geografia. Centro Universitário Internacional. Intersaberes. 2017.	Artigo	O estudo é direcionado a compreender a implantação do PIBID nacional, assim como reconhecer como se deu seu processo histórico local no Campus Universitário Vale do Teles Pires (Colíder/MT), no curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Os resultados indicam que os pibidianos têm acesso e conhecem a escola pública, possibilitando uma troca de experiência, priorizando a relação teórico-prática.
Capes Periódicos	10) NOVAES, Stéfanie Santos e Nereida Maria Santos Mafra de Benedictis. Um olhar no PIBID como Política Pública Educacional à Formação Docente. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Geopauta. 2019.	Artigo	O estudo é direcionado a compreender as contribuições do programa para a formação docente. Os resultados indicam que o PIBID subprojeto de Geografia contribui para a formação docente, por meio da relação teoria e prática do programa ao manter um contato direto com o ambiente escolar.
Scielo	11) OLIVEIRA, Hêlvio Frank. A bagagem do PIBID para Formação Inicial Docente e para a Construção da Identidade Profissional. Universidade Estadual de Goiás (UFG), Anápolis, GO. 2017	Artigo	O estudo é direcionado a investigar e discutir as bagagens deixadas pelo referido programa a licenciandos no que tange à sua formação inicial docente e à construção de suas identidades profissionais. Os resultados indicam a potencial relevância do projeto para o fortalecimento da identidade profissional docente – tanto em relação à prática quanto à pesquisa em sala de aula –, ao mesmo tempo que se vislumbra a evidente necessidade de acompanhamento de outras políticas e demais atividades pedagógicas voltadas às

			licenciaturas no que se refere ao empoderamento do futuro professor para a continuação da carreira após o término da graduação.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa, 2020.

A partir dessa análise, podemos perceber que o descritor PIBID Geografia abrange pesquisas relacionadas à contribuição do Programa na formação dos professores. Conforme Carvalho (2016), o PIBID oferece possibilidades reais de atuar como instrumento estimulador de uma formação qualificada. No mesmo sentido, Sene (2016) e Batista Medeiros (2017) concluem que o PIBID colabora significativamente com a profissionalidade do professor de Geografia, por permitir situações concretas de aprendizado dos diferentes conhecimentos necessários à prática profissional.

De acordo com Woitowicz (2016), ao analisar as atuações do Subprojeto de Geografia do PIBID da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), o PIBID pode ser uma fonte de fortalecimento contínuo aos docentes e estudantes, de modo a contribuir para a ampliação do número de acadêmicos de licenciatura no Brasil e, simultaneamente, em escolas públicas da Educação Básica. Por sua vez, Oliveira (2017), indica nos resultados de suas pesquisas que existe um potencial de relevância do PIBID na identidade profissional docente, tanto em relação à prática quanto à pesquisa em sala de aula, do mesmo modo que se vislumbra a evidente necessidade de acompanhamento de outras políticas e demais atividades pedagógicas voltadas às licenciaturas no que se refere ao empoderamento do futuro professor para a continuação da carreira após o término da graduação.

4.2 Descritor Formação de professores de geografia

Na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o descritor *Formação de professores de geografia* retornou 16 produções a partir do filtro de período dos últimos três anos (2018, 2017, 2016). Após análise dos resumos, optamos por dois trabalhos para futura análise.

Na plataforma Capes Periódicos o descritor retornou com dezesseis produções, a partir do mesmo filtro de período (2018, 2017 e 2016). Após análise dos resumos, optamos por um trabalho para futura análise. Na plataforma Scielo o descritor retornou com zero produções.

Dessa forma, a busca com o descritor PIBID Geografia nas plataformas referidas, resultou em um total de três trabalhos para análise, como mostra o quadro 7.

Quadro 7 – achados com o descritor Formação de professores de geografia

Plataforma de busca	Autor, título e ano	Tipo de produção	Achados da pesquisa
Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações	12) SANTOS, Kainan Rodrigues. Políticas públicas na formação de professores de Geografia: análise dos efeitos do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência nos anais do ENPEG 2013. 2018	Dissertação	Analisar os efeitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, enquanto política pública, para o arcabouço teórico-metodológico do ensino da Geografia, utilizando como parâmetro de análise os artigos presentes nos anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) - edição de 2013. Os resultados apresentados identificam a produção acadêmica relacionada ao PIBID; reconhecem as metodologias utilizadas no desenvolvimento das práticas; evidenciam as temáticas abordadas em projetos do PIBID Geografia; identificam tendências didático-pedagógicas para o ensino de Geografia; e mostram a articulação entre teoria e prática.
Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações	13) CORREIA, Luana Ferreira. O PIBID/PUC-Rio No Cenário das Políticas Públicas Educacionais: Experiências de Impacto na Formação de Professores de Geografia para a Educação Básica. 2018	Dissertação	Encontrar respostas para uma importante questão: Como a experiência formativa proporcionada pelo PIBID tem colaborado para superar o desencontro entre formação, inovação e educação geográfica? A pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições e os limites do PIBID/PUC-Rio na formação de professores de Geografia para a educação básica. Os resultados encaminham para observações relacionadas à reaproximação da

			universidade com a escola, promovendo a troca dos diferentes saberes que envolvem a formação docente e a renovação das estratégias didático-pedagógicas no ensino da Geografia proporcionando aos estudantes das escolas públicas experiências de aprendizagem mais significativas. A autora acredita que o contexto de resultados apresentados pela pesquisa possa contribuir no desenvolvimento de experiências futuras dedicadas à formação de professores de Geografia.
Capes Periódicos	14) PINTO, Louislane Araujo. Contribuições do PIBID-Geografia para a Formação Inicial de Professores e Os Desafios no Ensino de Cartografia. 2020.	Artigo	Objetivo do artigo consiste em apresentar contribuições para a formação inicial de professores em Geografia por meio de experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Araguaína, referente ao período de 2018 a 2019, pautando a educação cartográfica. A autora concluiu que o PIBID é extremamente importante, visto que o programa fornece elementos chaves na articulação de diversas instruções no processo de ensino/aprendizagem, na aplicação de novas metodologias, proporcionando uma troca de saberes, pautando a teoria/prática, obtendo resultados positivos na formação de professores para atuação na Educação Básica

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa, 2020.

A partir dessa análise, podemos perceber que o descritor *Formação de professores de geografia* abrange pesquisas relacionadas à contribuição do PIBID. De acordo com Santos (2018), os efeitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, enquanto política pública, para o arcabouço teórico-metodológico do ensino da Geografia, reconhecem as metodologias utilizadas no desenvolvimento das práticas. Além disso, evidenciam as temáticas abordadas em projetos dos PIBID Geografia.

Por sua vez, Correa (2018) acredita que as contribuições do PIBID podem aproximar a Universidade com a escola, promovendo a troca dos diferentes saberes que envolvem a formação docente e a renovação das estratégias didático-pedagógicas no ensino da Geografia, proporcionado aos estudantes das escolas públicas experiências de aprendizagem mais significativas. Nesse sentido, o Programa colabora com o desenvolvimento de experiências futuras dedicadas à formação de professores de Geografia.

4.3 Descritor formação docente dentro da profissão

Na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações o descritor retornou vinte produções a partir do filtro de período dos últimos três anos (2018, 2017, 2016). Após análise dos resumos, optamos por três trabalhos para futura análise.

Na plataforma Capes Periódicos o descritor retornou com cinco produções, a partir do filtro de período dos últimos três anos (2018, 2017 e 2016). Após análise dos resumos, optamos por dois trabalhos para futura análise. Na plataforma Scielo o descritor retornou sem produções, a partir do filtro de período dos últimos três anos (2018, 2017 e 2016).

Dessa forma, a busca com o descritor PIBID Geografia nas plataformas referidas, resultou em um total de cinco trabalhos para análise, como mostra o quadro 8.

Quadro 8 – achados com o descritor da formação docente dentro da profissão

Plataforma de busca	Autor, título e ano	Tipo de produção	Achados da pesquisa
Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações	15) CORREA SANTOS, Ana Jéssica. Pibid e o professor iniciante: analisando as suas relações. 2018	Dissertação	O estudo tem como objeto a relação entre o Pibid, como programa de iniciação à docência, e a inserção no exercício profissional a partir das significações de professores iniciantes que vivenciaram o programa. Os resultados mostraram

			que a passagem pelo Pibid permitiu aos professores iniciantes que pudessem ter uma relação mais próxima entre a universidade e a escola, diminuição do choque da realidade ao iniciar a sua profissão, ajudou na constituição da profissionalidade e na compreensão da função do professor e da escola. Contudo, a autora infere que foi uma profissionalidade voltada para a prática, uma vez que o programa, na significação dos sujeitos, foi pautado na formação de professores pela epistemologia da prática.
Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações	16) TAVARES, Jéssica Nayara Silva Leite. Políticas Públicas para a Formação De Professores/as e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Estadual de Goiás Em Iporá/Go: A Percepção das Mulheres e o Impacto em suas vidas Goiânia-go. 2018.	Dissertação	Objetivo da pesquisa foi estudar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em execução (2014-2018) na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Iporá, investigando que lugar ele ocupa na realidade das mulheres acadêmicas, que buscam ali sua formação profissional. Assim, a autora identificou que, embora apresente alguns desacertos, o Programa tem contribuído de forma positiva na vida das bolsistas participantes da pesquisa.
Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações	17) RABELO, Leandro de Oliveira. Contribuições e limites do PIBID para permanência na licenciatura e como suporte para o início da docência. 2016.	Dissertação	O autor buscou entender quais são as contribuições e limites do PIBID para permanência dos alunos nos cursos de licenciatura e para diminuição dos impactos do início da carreira docente. Desta forma, aponta o PIBID como uma importante política pública para formação de professores, que deveria ser mantida e ampliada no país para

			estender os benefícios como os encontrados nessa pesquisa, ou seja, para incentivar a permanência de alunos nos cursos de licenciatura e para melhor prepará-los para os primeiros anos na profissão docente.
Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações	18) QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de Bruna Solera; MIESSE, Maria Carolina; ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; FLORES, Patric Paludett; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de.. O PIBID como estratégia de aproximação entre Universidade e Escola no Processo de Formação Docente. Universidade Estadual de Maringá. 2020.	Artigo	O objetivo do artigo é analisar as influências do PIBID para o processo de formação inicial do futuro professor a partir dos olhares dos coordenadores do programa dos diferentes cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
Capes Periódicos	19) SOUZA, Rafael Dias Rios de. PIBID – Primordial para a Formação de Professores. 2016.	Artigo	O artigo constatou que o PIBID contribui de maneira significativa para a formação inicial de professores de História. O autor acredita que esse programa pode ser compreendido como um espaço que possibilita a integração entre universidade e escola, oportunizando aos futuros professores, o entendimento e a análise sobre a profissão docente e a realidade escolar.
Capes periódicos	20) LOPES, Talita Molina; BERNARDO, Flávia Pirovani Arial; WERNER, Elias Terra. Percepções dos Professores Supervisores da Educação Básica sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). 2017.	Artigo	O objetivo do artigo consiste em levantar informações sobre as percepções dos professores supervisores da educação básica acerca do Pibid e suas contribuições para a formação docente. Os resultados indicaram que os supervisores consideram a experiência do Pibid importante para a atuação em sala de aula e para a

			formação docente inicial de futuros professores. O Pibid também contribui para a prática docente dos professores supervisores e proporciona a valorização da carreira docente, incentivando à escolha pela profissão.
Capes periódicos	21) HEMIELEWSKI, Dulce Maria de Souza; PACHECO, Luci Mary Duso; JUNG, Hildegard Susana. Perspectivas de Formação Docente: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Como Política Pública. 2017	Artigo	O artigo tem como objetivo relatar os resultados de uma pesquisa em nível de pós-graduação stricto sensu voltada a analisar os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como política de formação docente. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa ancorada nos princípios da concepção filosófica hermenêutica, com fins descritivos e exploratórios. A coleta dos dados empíricos ocorreu por meio de entrevista semiestruturada realizada com 10 professores das disciplinas pedagógicas do ensino médio – Curso Normal, no período de 2013 a 2016
Capes periódicos	22) VANZUITA, Alexandre e NASCIMENTO, Mark Sivanía Carlos. Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid na formação de professores	Artigo	A pesquisa tem como objetivo compreender quais as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID na formação inicial de ex bolsistas de iniciação à docência do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal Catarinense IFC Câmpus Camboriú.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa, 2020.

A partir dessa primeira análise, podemos perceber que o descritor *Formação docente dentro da profissão* abrange pesquisas relacionadas à contribuição do PIBID. Conforme Santos (2018), o PIBID permitiu aos professores iniciantes que pudessem ter uma relação mais próxima entre a universidade e a escola, diminuindo o choque de realidade ao iniciar a sua

profissão. Esse processo ajudou na constituição da profissionalidade e na compreensão da função do professor e da escola. Contudo, a autora infere que foi uma profissional voltada para a prática, uma vez que o Programa, na significação dos sujeitos, foi pautado na formação de professores pela epistemologia da prática.

Nesse sentido, Lopes (2017) afirma que os supervisores consideram a experiência do PIBID importante para a atuação em sala de aula e para a formação docente inicial de futuros professores. O PIBID também contribui para a prática docente dos professores supervisores e proporciona a valorização da carreira docente, incentivando à escolha pela profissão.

Assim, a partir da busca realizada, podemos dizer que a pesquisa é relevante cientificamente porque contribui com o conhecimento relativo à temática. Além disso, percebemos que não é farta a produção de pesquisas com dados empíricos abarcando um espectro amplo, especialmente no que se refere à formação do professor de geografia e o PIBID. Na sequência, damos início ao mapeamento de acordo com os eixos temáticos estabelecidos para a pesquisa.

5 EIXOS TEMÁTICOS E A CATEGORIZAÇÃO DOS ACHADOS

Neste tópico se realiza a categorização dos achados a partir dos eixos temáticos estabelecidos. O quadro 9 apresenta o mapeamento realizado a partir dos eixos temáticos propostos, a saber: formação inicial de professores, formação continuada docente, e profissão docente.

Quadro 9 – Mapeamento a partir dos eixos temáticos

Eixo temático formação inicial de professores	Eixo temático formação continuada docente	Eixo temático profissão docente ¹⁰
Albuquerque (2019) – Dissertação Carvalho (2016) – Dissertação Correa Santos (2018) – Dissertação Medeiros (2017) – Dissertação Moreira (2017) – artigo Novaes (2019) – artigo Pinto (2020) – artigo Pontes (2019) – Dissertação Santos (2018) - Dissertação Sene (2016) – Dissertação Souza (2016) - artigo Tavares (2018) – Dissertação Woitowicz (2016) – Dissertação Sousa (2020) - artigo	Oliveira (2017) - artigo Correia (2018) - dissertação Rabelo (2016) - dissertação Lopes, Bernardo e Werner (2017) – artigo Queiroz (2020) - artigo Hemielewski, Pacheco e Jung (2017) - artigo Vanzuita e Nascimento (2020) - artigo	Oliveira (2017) - artigo Correia (2018) - dissertação Rabelo (2016) - dissertação Lopes, Bernardo e Werner (2017) – artigo

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa (2021)

5.1 Eixo temático Formação inicial de Professores

Os resultados obtidos através da análise das produções pesquisadas apontam aspectos que sinalizam a confluência da importância das atividades de prática do PIBID e a formação inicial do docente. Desse modo, este eixo temático fortalece a ideia da atuação como sendo significativa. Este eixo poderia ser chamado de “mola mestre” das necessidades dos demais eixos temáticos, ou seja, a formação inicial precede a formação continuada do docente dentro da profissão.

Moreira (2017, p. 307), ao discorrer sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como oportunidade de formação para a prática dos professores

¹⁰ Os trabalhos de Oliveira (2017), Correia (2018), Rabelo (2016) e Lopes, Bernardo e Werner (2017) foram colocados em dois eixos, uma vez que abordam tanto a formação continuada, como também a profissão docente.

de geografia, realiza um “levantamento bibliográfico e documental sobre o PIBID no curso de Licenciatura em Geografia”. Neste caso, a metodologia da presente dissertação associa-se com o estudo encontrado, pois também se trata de um estudo bibliográfico. O autor indica que a formação inicial do docente se caracteriza como o principal objetivo para o acesso dos pibidianos a conhecerem a escola pública, viabilizando uma troca de experiências, a qual possibilita a construção da relação teórico-prática.

Percebemos que a integração entre universidade e escola campo proporciona aos futuros professores, o conhecimento e a análise sobre a profissão professor de forma concatenada com a realidade do ambiente escolar. Por sua vez, Nóvoa (1997, p. 25), considera “a formação na perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Desse modo, pode-se compreender que a troca oportunizada possibilita condições favoráveis para a construção da identidade profissional.

Contudo, Albuquerque (2019, p. 36), afirma que “a relação universidade-escola se torna essencial para formar professores, pois a formação requer tanto a teoria, como reflexões sobre o exercício da profissão”. Assim, pode-se constatar a existência dessa conexão voltada para a formação do docente. Neste contexto, nota-se que surge a perspectiva de superar a dicotomia entre teoria e prática não apenas no âmbito universitário, mas na experiência do PIBID com os projetos realizados na escola campo. A partir dessa percepção, compreende-se que se torna possível o contato dos licenciandos com a complexidade das diversas atividades do professor antes do exercício efetivo da docência.

De acordo com Novaes (2016, p. 24), compreende-se “o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como uma política pública voltada para a formação inicial de professores, com o intuito de estimular a formação docente”. Nos colocamos de acordo com essa afirmativa do autor quando ele caracteriza como sendo primordial o programa e fundamenta-se na articulação entre a teoria e a prática no processo ensino aprendizagem, o que influencia o envolvimento dos universitários no ambiente escolar. Sob o mesmo ponto de vista, Pimenta (2005, p. 129) acredita que “no contexto de formação de professores, a prática apresenta-se como elemento constitutivo da teoria, pois as situações vividas em sala de aula podem se relacionar com os referenciais teóricos estudados, podendo estes serem referendados, complementados ou até mesmo contestados”, como aborda o referencial teórico da presente dissertação. A partir dessa relação, podemos inferir que o PIBID contribui para a formação de um profissional crítico, uma vez que, inserido na complexidade do ambiente escolar, esse

profissional em formação será capaz de administrar seus próprios conflitos, compreender a importância da prática colaborativa e, de fato, ter experiências significativas junto aos estudantes.

Tavares (2018, p. 67) aponta que “um dos objetivos do PIBID é de fortalecer a relação entre universidade e escolas de educação básica da rede pública, o licenciando possui oportunidade de se inserir na escola da rede pública, tendo experiências formativas dentro do contexto do que será seu ambiente de trabalho”. Compreendemos que os projetos realizados no decorrer do PIBID procuram promover essa interação, de modo que tanto os bolsistas quanto os professores da escola e supervisores reproduzem sobre as experiências vividas no espaço escolar, visto que a importância da prática contribui para a formação.

Sobretudo foi constatado, a partir da pesquisa realizada por Gatti (2014, p. 72), que o programa PIBID “é de extrema importância na formação dos futuros professores e na formação continuada dos professores supervisores, pois é uma troca de experiências num processo contínuo que acontece durante os estudos, planejamento de ações, discussões e avaliação referente às atividades”. Portanto, consideramos essa experiência como uma via formativa de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que o acadêmico do curso de licenciatura leva à escola os saberes teóricos, ele se apropria dos saberes práticos fundamentais à sua formação inicial.

Consequentemente, com relação à formação continuada dos professores supervisores, Carvalho (2016 p. 108) afirma que “os princípios do PIBID visam à promoção da formação continuada do professor supervisor e propõem que ele seja mobilizado como formador dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério”. No mesmo sentido, Deimling e Reali (2020, p. 7) confirmam que “é possível inferir que as ações que têm sido realizadas pelos supervisores na formação dos bolsistas têm desencadeado, em certa medida, uma mudança em sua própria atuação profissional.” Sendo assim, a partir de tais alegações dos autores, por sua vez, podemos complementar que seus encargos junto aos subprojetos com os acadêmicos estão proporcionando o desenvolvimento de forma progressiva à sua continuidade na formação e adaptando sua *práxis* ao ensino da Educação Básica. Aqui também percebemos que existe uma troca de saberes importante, de forma alinhada ao que aborda Paulo Freire, quando explica que quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1976).

Neste sentido, Woitowicz (2016, p. 55) alega que a aproximação entre os professores do Ensino Superior e da Educação Básica, no contexto do PIBID de Geografia, acontece com ênfase no desempenho atribuído à formação inicial, estabelecendo relações relevantes entre os

futuros professores de geografia e a vivência no contexto escolar. Nesse contexto, Tardif (2002, p. 36) “afirma que a formação inicial visa habituar os licenciandos, futuros professores, à prática profissional docente, e fazer deles práticos reflexivos”. Analisamos, nesse sentido, que o autor reforça a influência dos saberes da experiência, os quais são obtidos no ambiente de trabalho do professor, ou seja, no espaço escolar.

Conforme Pontes (2019, p. 40) “As políticas públicas de valorização e capacitação da formação docente de Geografia desde a Universidade até a formação continuada de professores requer uma reorganização tanto do espaço acadêmico e suas teorias formativas, quanto do espaço escolar, de forma a promover uma maior interação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica.” Consideramos, dessa forma, que o PIBID, em suas ações, vem buscando diminuir essa distância, desenvolvendo subprojetos que integram acadêmicos, com as práticas pedagógicas docentes na Educação Básica, configurando assim uma identidade profissional com a prática da realidade em sala de aula, o que irá contribuir para uma concreta articulação pedagógica no cotidiano escolar. Para Tardif (2002, p 39), o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Concordamos com o exposto, especialmente quando o autor destaca os conhecimentos conectados à praticidade dos saberes, onde é necessário, muitas vezes, tomar decisões difíceis e desafiadoras, ocasionando mudanças significativas ou não no dia a dia no ambiente escolar. Percebemos, mais uma vez, a potencialidade do PIBID no que diz respeito à formação de um profissional autônomo, que sabe tomar decisões no complexo ambiente escolar.

Santos (2018) apresenta resultados que identificam a produção acadêmica relacionada ao PIBID e conclui que essas pesquisas reconhecem as metodologias utilizadas no desenvolvimento das práticas, evidenciam as temáticas abordadas em projetos do PIBID Geografia, identificam tendências didático-pedagógicas para o ensino de Geografia e mostram a articulação entre teoria e prática. Portanto, seus estudos demonstram que “os alunos reconhecem a importância da teoria, no entanto, 43% concordam totalmente e 24% concordam parcialmente que a teoria é importante, mas a realidade é bem diferente do que as teorias se apresentam, o que fortalece o velho discurso de que na prática a teoria é outra” (SANTOS, 2018, p. 79). Portanto, conforme o discurso do autor, reconhecemos que a relação entre teoria e prática converge à articulação dialética entre ambas, significando uma ligação que se dá na contradição, ou seja, apresenta um movimento de correlação em que uma não existe sem a

outra. Ainda, ao se falar do ambiente escolar, essa potência se eleva ao máximo, posto que a escola é composta de figuras humanas, com toda a sua complexidade, suas vivências e suas dificuldades.

Nesse contexto, Sene (2016, p. 121) destaca que “o PIBID se apresenta como um “divisor de águas” no encontro entre a expectativa do acadêmico com relação à sua atuação profissional, e a realidade vivenciada na escola”. O programa, além disso, facilita essa proximidade teoria e prática, fazendo com que os acadêmicos de Geografia tenham a oportunidade de complementar os espaços consequentes da formação inicial. Nesse caso, após a apresentação de Sene (2016), temos a convicção de que os conceitos chave da Geografia, como Espaço, Região, Território e Lugar, aliados aos aspectos técnicos da prática do futuro professor, como a preparação das atividades, planejamento das aulas, relacionamento com a turma, transposição didática, entre outros, podem ser experimentados e desenvolvidos no *lócus* de atuação docente.

Em conformidade, sobre o assunto em questão, a autora Correa Santos (2018, p. 69) contribui afirmando que “a inserção à docência constitui-se de um momento muito desafiador, marca o momento em que a pessoa deixa de ser estudante para tornar-se um professor”. Nesse sentido, discordamos em parte da autora, por acreditar que o docente é um eterno aprendiz. Como explica Nóvoa (2017, p. 56), “somos seres em transformação e nos fazemos e nos transformamos na práxis”. Acreditamos, pois, que é de suma importância que no decorrer da formação inicial exista uma estruturação teórico-prática sólida a fim de reduzir as dificuldades e desafios que fazem parte da profissão do professor. Consideramos, ainda, que o aluno tenha vivenciado experiências, contextualização, abrangência da teoria, compreendendo as políticas educacionais no seu *lócus*, que é a escola pública.

De acordo com esses desafios ao término da formação inicial do docente, Medeiros (2017, p. 54) conclui que “o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), podem ajudar esses estudantes, futuros profissionais da educação, a enfrentar, com maior segurança os desafios postos pela educação contemporânea dentro da real necessidade da escola, onde os problemas são comuns a todos que dela fazem parte”. Do mesmo modo, Nóvoa (1995, p. 21), diz que “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” com “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”. Complementando as afirmações dos autores, o referido assunto oportuniza um novo olhar para a formação de professores, afastando a ideia de que a teoria está na universidade e a prática no

espaço escolar. Desse modo, certificamos que o PIBID quebra paradigmas, na tentativa de constituir um novo espaço na formação de professores e romper a dicotomia entre a prática e a teoria.

Pinto (2020, p. 14) concluiu que o PIBID é extremamente importante, “visto que o programa fornece elementos chave na articulação de diversas situações no processo de ensino/aprendizagem, na aplicação de novas metodologias, proporcionando uma troca de saberes, pautando a teoria/prática”, obtendo resultados positivos na formação de professores para atuação na Educação Básica. Neste sentido, Tardif (2002, p. 55) atesta que “os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais”. Assim, conforme as conclusões dos autores, constatamos que a manifestação dos saberes disciplinares surge da tradição cultural e dos grupos que implementam os saberes de cada área. Eles abrangem a experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Souza (2016, p. 188) acredita que o PIBID pode ser compreendido como “um espaço que possibilita a integração entre universidade e escola, oportunizando aos futuros professores, o entendimento e a análise sobre a profissão docente e a realidade escolar”. Nesse sentido, a formação inicial docente passa a ser direcionada por referências internas à profissão de docente, ou seja, pelos professores da Educação Básica em cooperação com os professores da Universidade, em uma via formativa dupla.

Por fim, Sousa (2020, p. 115) afirma que além do PIBID, as propostas extensionistas promovem uma “aproximação do conhecimento produzido nas universidades com os conteúdos colocados em prática nas escolas públicas de educação básica, contribuindo com avanços na formação inicial de futuros professores, melhorando assim, a qualidade do ensino público.” De acordo com a afirmação do autor, consideramos também que as atividades de campo como o PIBID visam proporcionar a relação entre ensino, pesquisa e extensão, complementando a formação acadêmica do estudante universitário. Pimenta (2005, p. 33) relata sua experiência com professores da Educação Básica, a qual envolve “a compreensão dos processos de construção do exercício de produção docente no local de trabalho”, abrangendo o estudo da escola na preparação e as novas possibilidades de se articular a formação inicial e continuada.

Pela análise realizada, pode-se destacar que os trabalhos que se relacionam com o eixo formação inicial docente aborda, de maneira muito recorrente, aspectos como a relação entre a teoria e prática e sua importância, a prática enquanto componente da formação, e o desenvolvimento da autonomia dos futuros docentes. Essas temáticas encontram respaldo no

referencial teórico desta dissertação, conforme a relação que se foi realizando ao longo deste tópico.

5.2 Eixo temático Formação continuada docente

Neste tópico, havia uma intenção inicial de unificar este eixo com o da profissão docente, contudo, a partir da segunda busca realizada, percebeu-se que existem distanciamentos, apesar de também terem sido encontradas muitas aproximações, como se demonstra na sequência.

Conforme Oliveira (2017, p. 925), o PIBID provoca uma situação única de atuação “eficaz exercida no âmbito da formação inicial de professores, compreendo que o projeto, para os participantes em questão, incentiva e fortalece a docência na proporção em que oferece oportunidades adicionais de descobertas ao licenciando sobre o trabalho docente”. Por outro lado, fazendo-se uma analogia do PIBID, compreende-se significados que o fazem intermediar-se aos espaços sociais. Neste sentido, Nóvoa (1992, p. 23), afirma que “permeiam-se três dimensões fundamentais à identidade: o desenvolvimento pessoal, estruturado nos processos individuais de construção do professor; o desenvolvimento profissional, responsável pelos aspectos da profissionalização do professor”. Dessa maneira, o autor salienta que o desenvolvimento institucional, sobretudo, através dos objetivos educacionais e as iniciativas de planejamentos sociais e políticos, evidencia perspectivas de mudanças da sociedade contemporânea. Estas mudanças, compreende-se que estão relacionadas, entre outros fatores, à compreensão do agir coletivo, da prática docente enquanto exercício profissional não mais isolado, mas sim de prática colaborativa docente, o que acaba tornando-se uma forma de formação continuada.

Lopes (2017, p. 3), explica que “a formação efetiva só é viável se a formação inicial garantir todos os âmbitos supracitados e, por sua vez, a formação continuada deve estar relacionada às necessidades e situações vividas pelos professores no exercício da profissão”. Comitadamente, percebe-se que o docente precisa ter a compreensão de que a sua formação não termina com o final do curso de graduação. Além disso, é um procedimento contínuo que ocorre ao longo da vida, como alude Nóvoa (1992), com as experiências vivenciadas. Com relação a este tema, Gatti (2014) considera que a formação de professores nos últimos anos passou a ser debatida a partir da ocorrência da união de dois fatos: o mundo do trabalho, que se estruturou na sociedade do conhecimento e da informação e os precários indicadores de

desempenho escolar de volumosa parte da população, os quais podem ser vistos em avaliações como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Consequentemente, o docente necessita ser direcionado a uma formação com propósitos de visualizar a forma reflexiva do ensino e aprendizagem, preocupando-se com as necessidades de seus alunos. Acredita-se, portanto, que o PIBID emerge também como uma política de formação continuada, potencializando a reflexão sobre a própria prática.

Rabelo (2016, p.41) considera “o PIBID como uma importante política pública para formação de professores, que deveria ser mantida e ampliada no país para estender os benefícios, ou seja, para incentivar a permanência de alunos nos cursos de licenciatura e para melhor prepará-los para os primeiros anos na profissão docente”. Em relação à manutenção dos estudantes, Gatti (2014, p. 72) ressalta que já se percebe “o impacto no PIBID na diminuição da evasão nos cursos de licenciatura envolvidos, seja pela valorização dos cursos nas IES, pelo auxílio da bolsa ou pela melhoria do rendimento nos seus cursos”. Portanto, os impactos do PIBID para os futuros professores suportarem as adversidades do início da profissão docente estendem-se à permanência na licenciatura, como suporte para o início da docência, e como programa de formação continuada para aqueles que já atuam, brindando uma espécie de “frescor” à prática docente, que por vezes pode tornar-se solitária e repetitiva, ao permitir que o docente experiente trabalhe a quatro mãos com um jovem docente, geralmente cheio de ideias e de projetos para a sua carreira.

Conforme Queiroz (2020, p. 243). “A relação entre a Universidade, local de formação dos futuros professores, e a escola, futuro local de trabalho, é alvo de vários estudos e, de certa forma traz consigo a luta por um estreitamento dessa relação que, cada vez mais, aponta para uma via de mão dupla entre escola e universidade”. Consequentemente, o autor destaca que o PIBID é um facilitador na confluência da relação entre a IES e a escola campo, efetivando prerrogativas para além do processo de formação do futuro docente. Assim, a formação continuada aos docentes da educação básica também se vê potencializada pela ajuda da IES parceira. Além disso, estimula a realização de cursos e projetos elaborados pela universidade no ambiente escolar, bem amplia a rede de pesquisadores, com uma conexão entre as pesquisas educacionais e o ambiente escolar.

Do mesmo modo, Vanzuita e Nascimento (2020, p. 19) esclarecem que “pela natureza do PIBID, a inserção dos estudantes nos cursos de licenciatura nas escolas de educação básica, oportuniza de uma forma mais rápida o acesso aos campos da prática profissional, possibilitando a integração entre teoria e prática.” Os autores afirmam ainda, que a articulação

entre teoria e prática é considerada no contexto dessa análise, a partir das dimensões: ética, individual, aparência, procedimento científico e cultural ao mesmo tempo, constituídas de maneira planejada na sua totalidade. Na perspectiva de Tardif (2002, p. 234) o trabalho do professor deve ser orientado a partir de "[...] um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor". Percebe-se, portanto, a possibilidade de o PIBID se posicionar também como uma prática continuada docente que estimula os conhecimentos articulados à associação da teoria e da prática, o que permite aos professores elaborarem e renovarem seus aprendizados e suas metodologias de saber-fazer e saber-aprender sobre a docência na educação básica em conjunto com os pibidianos.

Mediante a análise dos objetivos e das ações que orientam o PIBID, Correia (2018, p. 166) observou que “o PIBID PUC-Rio apresentou em seu Projeto Institucional uma proposta consistente, que tem possibilitado avanços significativos no processo formativo dos bolsistas de iniciação à docência e na formação continuada dos professores supervisores e dos coordenadores de área envolvidos no Programa”. Nesse sentido, o autor acredita que a constatação e a valorização das atuações do PIBID na formação inicial e continuada dos docentes para a educação básica, apresentam propostas para que os coordenadores envolvidos no Programa indiquem ações que estimulem a participação da comunidade escolar nas atribuições desenvolvidas pelos Subprojetos das Licenciaturas elaborados nas IES e na escola campo. Percebe-se, portanto, que há um desdobramento do PIBID enquanto política de formação inicial e continuada: o Programa tem potencial extensionista, rompendo os muros da universidade e da escola, entranhando-se na comunidade. Como anunciam Cunha (2001 e Nóvoa (2009), trata-se de compreender que a formação continuada como forma de modificar a sua prática e o seu entorno. Além disso, “a formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 31). Percebe-se aqui uma grande oportunidade para estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, no intuito de orientar os docentes nos procedimentos de um pensamento independente, que possibilite as dinâmicas de autoformação participadas.

Segundo resultados da pesquisa de campo realizada por Hemielewski, Pacheco e Jung (2017, p. 117) “a contribuição do Pibid para a formação continuada, todos os sujeitos relataram que o Programa é de grande importância”. As perspectivas mais destacadas, “além da compartilhamento de saberes e a oportunidade de realizar uma profunda reflexão entre teoria e

prática, foram o diálogo entre universidade e escola campo”. Desta forma, a referida pesquisa possui conexão com os objetivos do Programa, que é a ampliação da qualidade das ações acadêmicas dirigidas à formação inicial de professores em relação aos estudos entre teoria e prática, assim como a consolidação da formação continuada dos profissionais da educação que já atuam como docentes. Além disso, promove a inserção dos acadêmicos de licenciatura no ambiente escolar da rede pública de educação e, desse modo, promove e a integração entre as IES e as escolas campo.

Assim sendo, é destacado por Imbernón (2009, p. 64), quando se trata da prática colaborativa, que “o isolamento gera incomunicação; guardar para si mesmo o que se sabe sobre a experiência educativa. Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas”. Como se pode inferir, o PIBID possibilita o desenvolvimento de uma habilidade coletiva, direcionada a sinergias, e a uma prática que visa à modificação, a partir da permuta e da cooperação entre os componentes que transformam e aperfeiçoam sua prática por intermédio do compartilhamento de problemas, de aspirações e de práticas satisfatórias.

Como foi possível verificar, os trabalhos pesquisados aproximam-se do eixo formação continuada na medida em que confluem no sentido de que o PIBID incentiva a prática colaborativa entre os docentes mais experimentados e os docentes em formação, em um movimento recíproco de formação. Além disso, aproxima a universidade da comunidade, estabelecendo uma conexão entre as pesquisas e a práxis. Por fim, percebe-se que, enquanto política de formação continuada, o PIBID potencializa a reflexão sobre a própria prática.

5.3 Eixo temático profissão docente

No sentido da temática profissão docente presente nos trabalhos pesquisados, Oliveira (2017, p. 929) afirma que “o PIBID se torna uma ação institucional complementar à formação inicial, projetada nas dimensões de fortalecimento da profissão docente na esfera social e de fortalecimento das licenciaturas e de professores”. Pode-se perceber, portanto, o PIBID como uma política de fortalecimento da profissão docente, uma vez que as licenciaturas vinham experimentando um esvaziamento significativo, em especial na última década, como mostram dados do censo da Educação Superior¹¹ (INEP, 2020). Oliveira (2017 p. 924) ainda reafirma que “o PIBID atua como suporte na definição e consolidação da profissão diante das incertezas

¹¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

profissionais do licenciando”. Nesse sentido, as afirmações do autor, fazem refletir sobre a valiosa contribuição do PIBID para a formação e a evolução da identidade profissional docente, uma vez que, ao permitir o contato com a complexidade do dia a dia da escola, permite também o fortalecimento do senso de profissionalidade e de autonomia frente aos desafios que se apresentam.

Neste sentido, Pimenta (2015, p. 19) acrescenta que “[a] identidade profissional se constrói, pois, a partir de significações sociais; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]”. Do mesmo modo, a estruturação dessa identidade também gera um sentido específico para cada docente, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida profissional.

Entretanto, Rabelo (2016, p.105) alega que “é importante pensar na ampliação, que permita atender um maior número de licenciandos, e mudanças, seja no próprio PIBID ou na criação de outros programas que possibilitem auxiliar os professores em início de carreira de maneira mais completa”. Desse modo, em conformidade com o autor, é primordial que haja o incremento de ações como o PIBID, posto que seu potencial formativo. Lopes (2017 p. 13), tendo em vista o exposto, reconhece que “as ações realizadas pelo programa proporcionam um novo cenário no contexto da carreira docente. Entretanto, ainda é necessário que ocorra a ampliação do programa em relação ao seu funcionamento para que este possa influenciar e aperfeiçoar a educação básica nacional”. Mediante o exposto, Imbernón (1994) destaca que a formação inicial do professor, necessita estar fundamentada e preparada para desenvolver as atribuições necessárias no contexto profissional.

Correia (2018, p. 166) aponta que “embora o PIBID tenha apresentado nos últimos anos um aumento significativo no número de participantes, os recursos destinados ao Programa não acompanharam esse processo de expansão”. Além disso, mesmo apresentando perspectiva de ampliação nas ações do Programa teve em 2015/2016, houve uma redução de forma drástica no número de bolsistas. As sucessivas incertezas sobre o prosseguimento do Programa provocaram muita insegurança nos diversos subprojetos.

5.4 Síntese dos três eixos temáticos da análise da pesquisa

Os eixos temáticos formação inicial de professores, formação continuada docente, e profissão docente, analisados nos tópicos acima foram elaborados a partir de pesquisas bibliográficas realizadas nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Capes periódicos e Scielo. Os descritores escolhidos foram: PIBID geografia; Formação de professores de geografia; e formação docente dentro da profissão.

Diante disso, foi realizado um estudo investigativo, que coletou onze dissertações e dez artigos, do período entre o ano de 2016 a 2021, totalizando vinte e um trabalhos científicos. Nesse sentido, após os trabalhos analisados, foram discutidas as temáticas específicas de cada eixo, destacando os autores e assuntos relevantes às pesquisas.

Nesse sentido para a *Formação inicial de professores*, foram classificadas quatorze produções, com diferentes autores que evidenciaram concepções relacionadas a alguns autores do nosso referencial teórico, como, Moreira (2017); Albuquerque (2019); Novaes (2016) e outros. Da mesma forma a *Formação continuada docente*, foram destacados sete trabalhos, os quais tinham conformidades com autores do referencial teórico, como, Oliveira (2017); Rabelo (2016); Lopes (2017); Correia (2018) e outros. Por fim, a *Profissão docente*, foram consideradas quatro obras relacionadas aos autores do referencial teórico, como, Oliveira (2017); Rabelo (2016); Lopes (2017); Correia (2018). Entretanto, esses os quatro últimos autores, mencionam nas respectivas produções assuntos relativos aos dois eixos, *Formação continuada e profissão docente*.

Os trabalhos de Oliveira (2017), Correia (2018), Rabelo (2016) e Lopes, Bernardo e Werner (2017) foram colocados em dois eixos, uma vez que abordam tanto a formação continuada, como também a profissão docente. Este talvez possa ser um indício de que não seria possível considerar a formação continuada sem abordar a profissão docente.

O quadro 10, a seguir, apresenta a síntese das temáticas abordadas nos vinte e um trabalhos analisados e a forma como se relacionam com os eixos formação inicial, formação continuada e profissão docente.

Quadro 10 – Síntese das temáticas abordadas nos trabalhos pesquisados por eixo

Eixo temático	Autor(es)(as)	Temática abordada
Formação inicial de professores	Albuquerque (2019) – Dissertação Carvalho (2016) – Dissertação Correa Santos (2018) – Dissertação Medeiros (2017) – Dissertação Moreira (2017) – artigo Novaes (2019) – artigo Pinto (2020) – artigo Pontes (2019) – Dissertação Santos (2018) - Dissertação Sene (2016) – Dissertação Souza (2016) - artigo Tavares (2018) – Dissertação Woitowicz (2016) – Dissertação Sousa (2020) - artigo	- Formação do professor crítico e autônomo; - Aproximação entre teoria e prática; - A prática enquanto componente da formação, ao apresentar ao estudante a complexa realidade do dia a dia da escola.
Formação continuada docente	Oliveira (2017) - artigo Correia (2018) - dissertação Rabelo (2016) - dissertação Lopes, Bernardo e Werner (2017) – artigo Queiroz (2020) - artigo Hemielewski, Pacheco e Jung (2017) - artigo Vanzuita e Nascimento (2020) - artigo	- Prática docente colaborativa; - Estreitamento da relação entre a academia e a escola; - Conexão entre as pesquisas educacionais e o ambiente escolar; - Estimula o professor reflexivo, ao elaborar e renovar seus aprendizados e suas metodologias de saber-fazer e saber-aprender sobre a docência na educação básica.
Profissão docente	Oliveira (2017) - artigo Correia (2018) - dissertação Rabelo (2016) - dissertação Lopes, Bernardo e Werner (2017) – artigo	- Evolução da identidade profissional docente; - Permite o contato com a complexidade do dia a dia da escola e o fortalecimento do senso de profissionalidade e de autonomia frente aos desafios que se apresentam na contemporaneidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados da pesquisa (2021).

Especificamente com relação ao professor de geografia, foi possível perceber que a aproximação ao ambiente escolar permite que seja realizada a transposição didática entre os saberes técnicos e a forma de como apresentá-los a uma turma de crianças e jovens. Saberes como Espaço, Região, Território e Lugar, aliados aos aspectos técnicos da prática docente, como a preparação das atividades, planejamento das aulas, relacionamento com a turma, entre outros, podem ser experimentados (no caso da formação inicial), aperfeiçoados (no caso da formação continuada) e desenvolvidos no *lôcus* de atuação docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, presumimos ter esclarecido algumas das principais questões que mobilizam as temáticas abordadas pelos autores de trabalhos científicos produzidos entre os anos 2016 e 2021 que enfocam o PIBID e o professor de geografia. Assim sendo, escolhemos o método de pesquisa bibliográfica e a análise baseou-se na Técnica de Análise de Conteúdo, em uma abordagem qualitativa.

O estudo orbitou em torno do seguinte problema de pesquisa: Quais são as temáticas abordadas pelos autores de trabalhos científicos produzidos entre os anos 2016 e 2021 que enfocam o PIBID e o professor de geografia, e de que forma se relacionam com os eixos formação inicial, formação continuada e profissão docente?

O objetivo geral consistiu em analisar as temáticas abordadas pelos autores de trabalhos científicos produzidos entre os anos 2016 e 2021, que enfocam o PIBID e o professor de geografia e a forma como se relacionam com os eixos formação inicial, formação continuada e profissão docente. Dessa maneira, o estudo investigativo encontrou, durante a coleta, onze dissertações e dez artigos, totalizando vinte e uma produções.

O primeiro objetivo específico da pesquisa tratou de mapear os trabalhos científicos (artigos, dissertações e teses) publicados entre os anos de 2016 e 2021, disponíveis nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Capes periódicos e Scielo, que enfocam o PIBID e o professor de geografia, encontrados a partir dos descritores: PIBID geografia; Formação de professores de geografia; e formação docente dentro da profissão. Dessa forma, mapeamos produções disponíveis nas plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Capes periódicos e Scielo, que enfocam o PIBID e o professor de geografia, encontrados a partir dos descritores: PIBID geografia; Formação de professores de geografia; e formação docente dentro da profissão. entre o ano de 2016 a 2021, totalizando vinte e um trabalhos científicos. Nesse sentido, após os trabalhos analisados, foram discutidas as temáticas específicas de cada eixo, destacando os autores e assuntos relevantes às pesquisas.

Tendo como segundo objetivo específico identificar as temáticas abordadas nos trabalhos mapeados que enfocam o PIBID e o professor de geografia, fez-se o levantamento identificando: a) Formação do professor crítico e autônomo; b) Aproximação entre teoria e prática; c) A prática enquanto componente da formação, ao apresentar ao estudante a complexa realidade do dia a dia da escola; d) Prática docente colaborativa; Estreitamento da relação entre a academia e a escola; Conexão entre as pesquisas educacionais e o ambiente escolar; e)

Estimula o professor reflexivo, ao elaborar e renovar seus aprendizados e suas metodologias de saber-fazer e saber-aprender sobre a docência na educação básica; f) Evolução da identidade profissional docente; g) Permite o contato com a complexidade do dia a dia da escola e o fortalecimento do senso de profissionalidade e de autonomia frente aos desafios que se apresentam na contemporaneidade.

O terceiro e último objetivo específico buscou analisar de que maneira as temáticas abordadas nos trabalhos mapeados se aproximam ou distanciam dos eixos temáticos da pesquisa: Formação inicial docente, Formação continuada docente e Profissão docente. Dessa forma, pode-se destacar que os trabalhos que se relacionam com o Eixo formação inicial docente abordam, de maneira muito recorrente, aspectos como a relação entre a teoria e prática e sua importância, a prática enquanto componente da formação, e o desenvolvimento da autonomia dos futuros docentes. Essas temáticas encontram respaldo no referencial teórico desta dissertação, conforme a relação que se foi realizando ao longo deste tópico.

Com relação ao Eixo formação continuada, percebeu-se que a prática docente pode ser encarada enquanto exercício profissional não mais isolado, mas sim como prática colaborativa docente, o que acaba tornando-se uma forma de formação continuada. O PIBID emerge também como uma política de formação continuada, potencializando a reflexão sobre a própria prática, brindando uma espécie de “frescor” à prática docente, que por vezes pode tornar-se solitária e repetitiva, ao permitir que o docente experiente possa trabalhar a quatro mãos. Além disso, verificou-se menção ao estreitamento da relação entre a academia e a escola, estimulando a realização de cursos e projetos elaborados pela universidade no ambiente escolar, bem como a ampliação da rede de pesquisadores, com uma conexão entre as pesquisas educacionais e o ambiente escolar. Por fim, o PIBID permite aos professores elaborarem e renovarem seus aprendizados e suas metodologias de saber-fazer e saber-aprender sobre a docência na educação básica em conjunto com os pibidianos.

Nesse Sentido, os trabalhos pesquisados se aproximam do Eixo profissão docente, na medida em que abordam a formação e a evolução da identidade profissional docente por meio do PIBID, uma vez que, ao permitir o contato com a complexidade do dia a dia da escola, permite também o fortalecimento do senso de profissionalidade e de autonomia frente aos desafios que se apresentam.

Somando às temáticas apontadas é possível inferir que, a partir de tudo o que foi pesquisado, a prática colaborativa, defendida por Nóvoa (2009) e outros autores ganham ênfase

no PIBID. Ainda que não esteja explícito nas pesquisas acessadas, pode-se concluir que essa docência compartilhada contribui para todos os outros pontos destacados pelos autores. Esta seja, talvez, uma das maiores contribuições do PIBID, pois é a que levará a todas as demais apontadas. Além disso, os impactos do PIBID para os futuros professores suportarem as adversidades do início da profissão docente estendem-se à permanência na licenciatura, como suporte para o início da docência, e como programa de formação continuada para aqueles que já atuam. O PIBID possibilita o desenvolvimento de uma habilidade coletiva, direcionada a sinergias, e a uma prática que visa à modificação, a partir da permuta e da cooperação entre os componentes que transformam e aperfeiçoam sua prática por intermédio do compartilhamento de problemas, de aspirações e de práticas.

Toda pesquisa tem suas limitações e são elas que, na verdade, acabam instigando o pesquisador a continuar sua jornada que busca a arqueologia referida por Santos (2002), pois sempre fica algo por pesquisar. A presente dissertação foi escrita durante um dos períodos mais desafiadores da humanidade na contemporaneidade, que é a pandemia do Covid-19. A região norte, com destaque para Manaus, onde reside este pesquisador, foi uma das primeiras e mais afetadas no nosso país. Ao todo, mais de meio milhão de vidas foram perdidas entre os anos de 2020 e 2021 no Brasil¹². Todo esse cenário dificultou a coleta de dados empíricos, fazendo com que se optasse por uma pesquisa bibliográfica.

Portanto, o mais interessante é que a escrita desta dissertação, ao mesmo tempo, contribuiu na lapidação da história de vida pessoal e profissional de seu autor, da sua formação como educador, principalmente no que concerne à experiência docente. Podemos destacar ainda um aspecto importante, no prosseguimento da pesquisa científica em nível *stricto sensu* mestrado, sobretudo, com resultados que possibilitam a estimular a futura *práxis* docente e incentivar a busca de novas alternativas diante do PIBID e na profissão docente, à procura de inovações em relação à docência de Geografia. Além disso, duas novas categorias, não previamente previstas, surgiram no estudo e acredita-se que merecem uma atenção exclusiva: a experiência, categoria que se embrenha em outra, muito próxima: a prática extensionista, potenciais assuntos para um próximo estudo.

¹² CSSEGISandData/COVID-19.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Bianca Sousa Barbosa. **A contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos professores do curso de Geografia na Universidade Federal de Pelotas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESE E DISSERTAÇÕES - BDTD. **Acesso e Visibilidade de Teses e Dissertações Brasileiras**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3ekIow1>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília DF: 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Lei 11.502 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília DF: 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 7.692, de 2012. Brasília DF: 2007b. Disponível em: <https://bit.ly/3xJ0HTz>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016. Brasília: 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Relatório de gestão. PIBID**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, DF: 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Processo nº 23038.018672/2019-68 - Edital 2/2020**. o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: abr. 2021.

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de. **Formação inicial de professores de Geografia por meio do PIBID: trajetórias formativas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2019.

CARVALHO, Luline Silva. **PIBID de geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás. Jataí, GO, 2016.

CORREIA, Luana Ferreira. **O PIBID/PUC-RIO NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia). PUC-Rio. Rio de Janeiro, RJ. 2018.

CORREA SANTOS, Ana Jéssica. **Pibid e o professor iniciante: analisando as suas relações**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília – UnB. Brasília, DF, 2018.

COX, J. W.; HASSARD, J. Triangulation in Organizational Research: A Representation. Organization, 12: 1, **AB/INFORM Global**, p. 109-133, 2005.

CSSEGISandData/COVID-19. **Repositório de dados COVID-19 pelo Center for Systems Science and Engineering (CSSE) na Universidade Johns Hopkins**. Disponível em: <https://github.com/CSSEGISandData/COVID-19>. Acesso em: nov. 2021.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, p. 103-116, 2001.

DEIMLING, Natalia Neves; REALI, Aline; RODRIGUES, Maria de Medeiros. PIBID: Considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-17, 2020.

FARIAS, Daniella Carvalho; NEVES, Maria Aparecida; KOWALCZUK, Vânia Graciele Lezan. As atividades práticas para o ensino aprendizagem de artrópodes no ensino médio. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, 2020.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 1, p. 10-23, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione, 1997.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora da Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HEMIELEWSKI, Dulce Maria; PACHECO, Luci Mary Duso; JUNG, Hildegard Susana. Perspectivas de formação docente: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como política pública. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 3, p. 112-123, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/38420>. Acesso em: dez. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **La Formación y el desarrollo profesional del profesorado**: Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciências Humanas**, v. 12, n. 19, p. 75-86, 2011.

INSTITUTO NACIONAL de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo da Educação Superior. **Gov.br**. Ministério da Educação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: nov. de 2021.

JUNG, Hildegard Susana. **Educação básica e autonomia do educando**: aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile. Tese (Doutorado em Educação). 229f. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <http://dspace.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/923/1/hsjung.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LOPES, Talita Molina; BERNARDO, Flávia Pirovani Arial; WERNER, Elias Terra. Percepções dos professores supervisores da Educação Básica sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **Revista Univap**, v. 23, n. 43, p. 1-16, 2017.

MARTINS, A., F. P.. Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa... **Revista Brasileira de Ensino de Física** [online]. 2009, vol.31, n.3, p. 3402.1-3402.7.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Programas do MEC voltados a formação de professores**. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em: abr. 2021.

MEDEIROS, Isabela Batista de et al. **A Importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Formação de Professores de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe. Pibid: Uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer-Revista das Licenciaturas**, v. 3, n. 4, p. 220-236, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Coleção temas sociais, 34. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, 2012.

MOREIRA, Luciana; NEZ, Egeslaine. Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID): formação para a prática dos professores de geografia. **REVISTA INTERSABERES**, v. 12, n. 26, p. 305-321, 2017.

NEIVA, Rafaela. Batista. O PIBID e a articulação teoria e pratica na formação docente: um olhar sobre a experiência no Campus XVI da UNEB – IRECÊ/BA. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 4, n. 1, p. 72 – 83, 2020.

NOVAES, Stéfanie Santos; DE BENEDICTIS, Nereida Maria Santos Mafra. Um olhar no PIBID como política pública educacional na formação docente. **GEOPAUTA**, v. 3, n. 1, p. 18-28, 2019.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.s; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Vidas de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Didática e Formação de Professores. **Cad. Pesquisa**, v. 47, n. 166, 2017.

OLIVEIRA, Hélvio Frank. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 3, p. 913-934, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PINTO, Louislane Araujo. Contribuições do PIBID-Geografia para a Formação Inicial de Professores e os Desafios no Ensino de Cartografia. **Revista Ensino de Geografia** (Recife) V. 3, N. 1, 2020.

PONTES, Robson Sales. **Perspectivas e desafios da formação docente em geografia: uma análise da formação no PIBID/UEPB**. 2019. Dissertação (Mestrado em formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, PB, 2019.

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES. **Gov.br**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: set. 2020.

QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de Bruna Solera; MIESSE, Maria Carolina; ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; FLORES, Patric Paludett; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de.. **O PIBID como estratégia de aproximação entre Universidade e Escola no Processo de Formação Docente**. Universidade Estadual de Maringá. 2020.

RABELO, Leandro de Oliveira. **Contribuições e limites do PIBID para permanência na licenciatura e como suporte para o início da docência**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2016.

RAUSCH, Rita Buzzi. Contribuições do PIBID na formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas, atos de pesquisa em educação. **Atos de pesquisa em Educação**, v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS, Boaventura S.. Democratizar a democracia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Kainan Rodrigues dos. **Políticas públicas na formação de professores de Geografia: análise dos efeitos do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência nos anais do ENPEG 2013**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS, 2018.

SENE, Michael Wellington. **A formação inicial de professores de geografia e o Pibid: estudo de caso do programa nas universidades públicas do Paraná**. 2016. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, PR, 2016.

SEIENIFIC ELECTRONIE LIBRARY ONLINE. **Scielo**. Disponível em: <https://scielo.org/>. Acesso em: set. 2020.

SOUSA, Marcos Gomes de. **A Importância da Extensão Universitária para o Processo de Formação Inicial em Geografia**. Universidade Federal do Piauí- UFPI. 2020.

SOUZA, Rafael Dias Rios et al. PIBID–PRIMORDIAL PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista Univap**, v. 22, n. 40, p. 188, 2016.

STRECK, Danilo R. **Dizer a sua palavra: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público**. Pelotas: Seiva, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209 a 244, dezembro de 2000.

TARDIF, Maurice. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Editora Vozes, 2014.

TAVARES, Jéssica Nayara Silva Leite. **Políticas Públicas para a Formação de Professores/as e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Estadual de Goiás em Iporá/Go: A Percepção das Mulheres e o Impacto em suas vidas**. 2018. PUC-Goiás. Goiânia, GO, 2018.

VANZUITA, Alexandre; NASCIMENTO, Mark Sivania Carlos. Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid na formação de professores. **Research, Society and Development**, vol. 9, n. 10, 2020.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317>.

WOITOWICZ, Eliete. **PIBID Formação inicial de professores de Geografia Aprendizado do trabalho docente Ensino de Geografia**. 2016. UNIOESTE, Campus de Marechal Cândido Rondon-PR, 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.