

## A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Vilma Terezinha de Araújo Lima<sup>1</sup>

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid é fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil. Desenvolvido pela Universidade do Estado do Amazonas, no curso de Geografia, contribui com a formação de professores de Geografia, buscando a consolidação de estratégias didáticas que possibilitem o desenvolvimento de temas específicos desta disciplina nas escolas públicas estaduais de Manaus. O projeto iniciou em 2013, participam professores universitários, professores de escolas públicas e graduandos. No curso de licenciatura em Geografia já participaram 67 bolsistas, atualmente 21 estão em duas escolas, uma de Ensino Fundamental e outra de Ensino Médio. A pesquisa objetivou analisar a contribuição do Programa para a formação dos professores de Geografia na escola de Ensino Médio. Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, principalmente nos relatórios dos alunos de 2014-2016. Concluiu-se que o Programa está cumprindo com seus objetivos. Por meio da inserção do licenciando nas escolas públicas, tem contribuído para aproximar a Universidade da Escola, articulação entre teoria e prática no cotidiano do formando.

Palavras-Chave: Pibid, ensino, formação, escola.

### Introdução

A discussão sobre os cursos de formação de professores tem sido objeto de extensos debates entre os pesquisadores, professores formadores. Foram selecionados escritos de vários autores que discorrem sobre esse tema, tanto no cenário nacional como internacional, destacando-se: Ambrosetti; Calil (2016); André (2011; 2016); Cavalcanti (2012); Gatti (2013, 2016) Gatti et al. (2014); Nóvoa (1992, 1999, 2009); Pontuschka; Paganelli ; Cacete (2009) e Tardif (2014).

No Brasil, com a criação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o artigo 9º, inciso I, tem como meta: elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; O Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei nº 13.005/2014, determinando para o primeiro ano de vigência a elaboração ou adequação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, em conformidade com o texto nacional. No sítio <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>, pode-se visualizar a situação dos referidos planos.

O Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Tem como finalidade fixar seus princípios e objetivos, além de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Amazonas. Coordenadora de área Pibid Geografia/Capes/Manaus. E-mail: araujovilma@hotmail.com

sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE. Entre vários artigos, o artigo 16 elege a Capes como fomentadora desses programas:

Art. 16. A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica. (BRASIL, 2016).

Sendo a Capes uma fundação do Ministério da Educação (MEC), ela mantém seis Programas que apoiam a Formação de Professores da Educação Básica: Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; Programa Novos Talentos; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Life; Programa de Consolidação das Licenciaturas; Programa Observatório da Educação.

Esse artigo discorrerá sobre o Pibid, sendo a autora uma das coordenadoras de área do curso de geografia da Universidade do Estado do Amazonas. O Programa objetiva:

- ✓ Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- ✓ contribuir para a valorização do magistério;
- ✓ elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- ✓ 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;
- ✓ 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; e
- ✓ contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2017)

Gatti et al. (2014) em um estudo avaliativo comenta:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) traduz de forma inequívoca os princípios e o compromisso da Capes com a formação de professores. Iniciando em 2009 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior, em 2014, o Pibid alcançou 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 *campi* de 284 instituições formadoras públicas e privadas (GATTI, 2014).

O Pibid, além das bolsas, dispunha de verba para compra de material de apoio, enviava bolsistas, tanto professores coordenadores quanto alunos das licenciaturas, para apresentar suas experiências em eventos científicos. Em 2015, com o início da crise no país,

foram anunciados cortes no orçamento, mantendo-se apenas as bolsas. Com a instabilidade, também diminuiu o número de bolsas. Em abril de 2016, surgiu a Portaria Nº 46 modificando o Programa, no entanto os bolsistas de todo o país se mobilizaram e, com apoio do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID- Forpibid, conseguiram a sua revogação. Atualmente consta registrado no sitio do Programa um total de 72.057 bolsas ativas – 58.055 para alunos de licenciatura, 9.019 para professores da educação básica e 4.983 para professores dos cursos de licenciatura. (CAPES, 2017).

Nos relatórios de Estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia e em relatórios do Pibid/UEA, os alunos expõem a falta de conexão entre o que é ensinado na Universidade e o que se usa realmente nas escolas de ensino básico. Assim, o artigo pretende contribuir com a discussão sobre o estado da arte de formação de professores e a contribuição do Pibid nessa formação.

O subprojeto Pibid do curso de licenciatura em Geografia – Manaus já proporcionou a participação de 67 bolsistas. Atualmente, 21 bolsistas estão em duas escolas, uma de Ensino Fundamental e outra de Ensino Médio. A pesquisa objetivou analisar a contribuição do Programa para a formação dos professores de Geografia. Quanto aos procedimentos metodológicos, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se os relatórios dos bolsistas da Escola de Ensino Médio no período de 2014 a 2015.

## **Referencial Teórico**

Ao se eleger o tema formação de professores, pretende-se conhecer melhor o que a literatura fala sobre os cursos de formação de professores, vários autores – (AMBROSETTI; CALIL, 2016); (GATTI, 2014); (LEÃO, 2013); (SANTOS, 2008); (SILVA, 2013); (NÓVOA, 1999); (TARDIF, 2014) – corroboram com as ideias dos alunos de que existe uma distância entre o que se aprende nos cursos de licenciatura e o que é vivenciado nas escolas de ensino básico.

A atuação da universidade na formação dos professores para a educação básica tem sido objeto de críticas e questionamentos, visto que os cursos de licenciatura não vêm formando professores com os conhecimentos necessários para enfrentar as demandas e responsabilidades colocadas atualmente ao trabalho docente. (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 215). Para Silva: “As formações universitárias de professores têm apresentado trajetos formativos que pouco se vinculam com a escola, deixando as práticas desprestigiadas na constituição do profissional”. (SILVA, 2013, p. 304-305).

A Escola Básica não pode ser vista como um recipiente vazio que deve ser preenchido com os conhecimentos gerados no Ensino Superior. Assim, a matriz curricular de um curso de licenciatura deve considerar a realidade da Escola Básica na definição dos tempos e dos espaços que compõem as unidades curriculares que se comunicam com a ciência de referência. (LEÃO, 2013, p.25).

Esta pesquisa corrobora-se com as ideias de Nóvoa (1999) e Tardif (2014), quando argumentam a necessidade de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Os autores expressam a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.

Para Tardif, até agora a formação para o magistério esteve dominada pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. (TARDIF, 2014, p. 23).

Já para Nóvoa, é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não de mais um “programa de formação” a se juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. E sim da necessidade de outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. É necessário construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado. (NÓVOA, 1999, p. 10)

Gatti comenta que as ações decorrentes, políticas e estruturas institucionais e curriculares, acabam por se fazer no bojo de uma tradição acadêmica instalada e reificada, ou de interesses locais, dentro dos quais os profissionais do ensino superior são absorvidos. Decorre disso uma formação descentrada, fragmentada, sem um *ethos* condutor. Formar professor para a educação básica não está no horizonte da maioria dos docentes que atuam nesses cursos no ensino superior. (GATTI, 2014, p. 12). Compartilhando do mesmo raciocínio, Nóvoa (1999) explica que:

Nos últimos anos, tem-se insistido, ora na formação inicial, ora na formação continuada. Mas, tanto num caso como no outro, há tendências claras para a “escolarização” e para a “academização” dos programas de formação de professores. Assim sendo, e apesar da retórica do “professor reflexivo”, os resultados conduzirão inevitavelmente a uma menorização dos professores face aos grupos científicos e às instituições universitárias. Ou, como diria Ademar Santos, para que os professores das “escolas superiores” continuem a ditar as suas leis aos professores das “escolas inferiores”. (NÓVOA, 1999, p. 10).

Souza (2011), por sua vez, afirma que a formação do professor de geografia na atualidade é decorrente de diversos fatores: das políticas de formação docente, do compromisso científico e social das instituições formadoras, das orientações teóricas e metodológicas necessárias para a formação desse profissional e do papel do professor na construção do conhecimento profissional da área. (SOUZA, 2011, p.121). Para Gatti (2016), a formação humana requer certa temporalidade, paciência e construção contínua, dependendo da condição e da íntima relação com contextos socioculturais. (GATTI, 2016, p.36)

Nóvoa defende que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NOVOA, 1992, p. 13). O autor ainda argumenta:

Toda a formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das

escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto. (NOVOA, 1992, p. 21)

Pontuschka e colaboradoras esclarecem que, enquanto a educação básica, no cenário nacional, é oferecida principalmente pelo setor público, a formação docente é realizada majoritariamente pelo setor privado de ensino superior. Grande parte dos professores que ministram aula no ensino básico é formada em cursos de licenciatura nas instituições privadas. É fato reconhecido a baixa qualidade desses cursos, tendo em vista que, na maioria dessas instituições, a organização curricular seguiu, durante anos, o modelo de pequenas licenciaturas. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 90)

O trânsito de professor a formador, ainda que se dê de diferentes maneiras e com diferentes graus de conhecimento para esses sujeitos, envolve o aprendizado de uma função complexa, que não tem referentes claros para aqueles colocados nessa função. Os estudos citados nos levam a entender que a atividade do professor formador envolve a relação entre um adulto mais experiente e outro menos experiente, tendo por objetivo o aprendizado ou aprimoramento da atividade profissional do professor em formação. (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 221).

O professor de geografia, para construir seu trabalho, tem como referência os conhecimentos geográficos e acadêmicos tanto de geografia acadêmica, como de didática da geografia. Mas, para “construir”, “dar vida”, ao conteúdo a ser trabalhado, ele não aplica simplesmente esses conhecimentos, o professor também se nutre da própria geografia escolar, já constituída nas escolas e na tradição escolar construída por outros professores, seus colegas mais experientes. (CAVALCANTI, 2012, p. 31).

### **A contribuição do Pibid para a formação de Professores**

Pesquisas mostram que programas dirigidos especificamente para qualificar a formação inicial de professores nas instituições de ensino superior (IES), como o programa de fomento da Capes, Pibid (Programa de Iniciação à Docência), ou o Bolsa Alfabetização do Estado de São Paulo, trazem resultados positivos, estimulando estudantes a escolherem a docência e nela permanecerem, assim como valorizando esses cursos no interior das instituições que os acolhem e implementam (ANDRADE, 2011; APARÍCIO, 2011; ANDRÉ, 2013, GATTI, 2013 , 2014).

Não se pode negar que o que motiva muitos integrantes do Pibid a ingressarem no programa, num primeiro momento, é a bolsa. Tanto para os licenciados quanto para os professores das escolas, a bolsa não deixa de ser um atrativo. Pouco a pouco, porém, o envolvimento nas atividades, o trabalho compartilhado e os resultados que vão surgindo no percurso superam essa motivação inicial e surgem outras, mais significativas. (ANDRÉ, 2016, p.57-58).

Ao se pensar na atuação dos formadores do Pibid, é preciso considerar que estamos tratando de pessoas com condições de trabalho distintas, que atuam em espaços/lugares com histórias, culturas e práticas diferentes, com conhecimentos diversos e hierarquicamente desiguais. Enquanto a universidade é reconhecida como lugar de formação

docente – ainda que com críticas às fragilidades dos cursos de licenciatura –, a escola de educação básica é vista como espaço de exercício profissional, e seu papel na formação dos professores, especialmente no Brasil, não tem sido legitimado. (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 220).

### **Relatos de experiências dos bolsistas**

Em uma das escolas onde o subprojeto de geografia é desenvolvido, há aproximadamente 5.988,52m<sup>2</sup> de área construída, com 3.105 alunos, 142 professores e 34 funcionários, ela funciona nos períodos da manhã, tarde e noite, sendo a maior parte de suas turmas do Ensino Médio. Nessa escola ficam 10 bolsistas e dois supervisores. O Pibid está na escola desde 2014, e inicialmente os bolsistas ficam em dupla para que os mais experientes contribuam no processo de adaptação do recém-chegado. Os licenciandos participam de reuniões, planejamentos, conselho de classe, correção de atividades e regência com acompanhamento do supervisor e, em algumas ocasiões, da coordenadora.

Semestralmente, eles descrevem suas experiências em relatórios ou em artigos, aqui segue relatos apenas dos relatórios dos bolsistas de 2014 a 2016. Não são todos os bolsistas que conseguem escrever, alguns resistem, ou escrevem apenas o perceptível, sem tentar entender as mudanças, o porquê dos acontecimentos. Para Fazenda: “O ato de apropriação do objeto da escrita pressupõe uma exaustiva pesquisa anterior sobre o tema, que deve ser compreendido em seus vários aspectos”. (FAZENDA, 2002, p.13-14). Somente depois disso será possível comunica-lo aos outros. Os que escrevem expressam a importância da aproximação do ambiente escolar para a formação de professores:

O PIBID permite não só um processo de aproximação dos acadêmicos com o ambiente escolar, mas também já permite que elaborem uma didática e métodos de ensino que nos auxiliem quando atuamos como docentes. As aulas na escola contribuirão bastante para a formação dos pibidianos como futuros professores de Geografia. Sem contar a experiência, e já podemos corrigir os erros que cometemos em sala de aula. (CARVALHO, 2016.1, p.12).

Em 2014, aconteceu nas dependências da Uea/Manaus o II Encontro do Pibid. Além dos bolsistas de Manaus, participaram também alunos de 14 municípios do Amazonas com apresentação de trabalhos. Nesse evento, professores supervisores e alguns alunos da rede pública vieram até a Universidade, tendo sido um momento rico de troca de saberes, como relata Moreira:

Alunos da escola vieram participar desse processo dinâmico de encontro de indivíduos que serão futuros docentes, isso também foi muito importante para aproximar a universidade da escola, e da comunidade em geral, penso que seja muito bom que haja esse tipo de experiência, isso é positivo para o processo de educação do estado do Amazonas. Os livros de metodologia do ensino e didática levam os discentes bolsistas a terem outra visão do sistema educacional brasileiro, isso posteriormente contribui para que eles desenvolvam as atividades na escola, sempre mediados por professores que juntos

querem formar um lócus social com maior educação. (MOREIRA, 2014, p.5).

O bolsista, ao iniciar no Programa, é incentivado a realizar leituras sobre a realidade na escola e entrevistar funcionários e alunos para entender o cotidiano escolar. Nos primeiros meses, ele apenas observa a escola, o comportamento dos alunos, como o professor ministra aulas.

Durante o tempo de convívio dentro dessa instituição percebi que a comunidade não se faz muito presente, pois nas reuniões de entrega de boletim, a clientela quase não aparece para saber o desempenho dos filhos, acredito também que a escola não incentiva muito para que a comunidade se faça presente de forma com que o trabalho de ambos se desenvolva gradativamente. (RODRIGUES, 2016.2, p.12).

Masullo em seu relatório entrevista a Pedagoga para entender melhor esse acontecimento:

Segundo a pedagoga existe uma reunião no início do ano letivo e outras quatro referentes à entrega dos boletins de cada bimestre, o que chamou atenção foi a falta de participação dos pais com relação aos programas e projetos que a escola desenvolve. Sobre a APMC formada para que haja uma maior integração na comunidade ... Mas na prática não vem acontecendo, pois os pais não estão nem um pouco interessados sobre o funcionamento da escola, tanto na parte estrutural como educacional. (MASULLO, 2016.2)

Ao participar do processo de ensino e aprendizagem, o bolsista percebe e discute a realidade da profissão ainda em formação, problemas que, antes do Programa, na maioria das vezes, eram percebidos apenas ao assumir turmas, isto é, depois de licenciado. “Um fato que como aluna nunca percebi é que o professor tem que repetir o mesmo assunto para todas suas turmas, ao acompanha-lo considere cansativo. Mas o interessante é que, apesar de ser o mesmo assunto, a aula nunca é mesma”. (CARVALHO, 2015.2, p.10). Para Barros e Carvalho, esse contato proporciona melhor entendimento do ambiente escolar:

Aproveitando a proximidade física com os alunos, perguntei o que eles achavam das aulas da professora e se gostavam da disciplina. Todos disseram que a professora dava uma boa aula e achavam a disciplina legal. Quando perguntei o porquê de não prestarem atenção nas aulas já que eram “legais”, ficaram confusos e soltaram risadas, uns até balançavam a cabeça e diziam: “– Sei lá”. Foi assim em todas as 3 salas seguintes, isso mostra que o problema de aulas ruins nem sempre é o professor. (BARROS, 2015.2).

De fato é papel do educador não limitar-se apenas a sala de aula, e conciliar os assuntos com a realidade dos alunos, mas esse não é um trabalho fácil de realizar. Por exemplo, a formação territorial do Brasil só é mais história e como o Brasil chegou a esse formato que temos hoje. Foi pesquisando que descobri que esse processo não acabou e que existem planos de dividir novamente os territórios do Brasil. Essa

é uma questão interessante, para conciliar o assunto com o que estamos vivendo. (CARVALHO.1, 2016, p.11).

Em 2016, o Programa passou e ainda passa por um momento de instabilidade. Com isso, alguns bolsistas preferiram sair para participar de outros Programas. A mudança de bolsistas atrasa de certa forma as atividades, uma vez que é necessário iniciar o processo. No entanto, pode possibilitar o amadurecimento dos bolsistas mais antigos, conforme pode ser visto na citação:

O fato de trabalhar com um novo bolsista que ainda não possui vivência em sala é interessante devido ao fato que você, por possuir mais experiência na área, se sente responsável por passar segurança e seus conhecimentos de prática ao novo bolsista, se tornando, assim, uma espécie de tutor, além do professor orientador. (PIMENTA, 2016).

A parceria traz mais segurança, pois o que um não sabe, o outro pode completar. O professor supervisor os apresenta como professores em formação.

E a parceria proposta para trabalharmos no PIBID é importante neste primeiro momento. Pelo desafio de dar aula, é bom poder contar com alguém, é claro que enquanto professores de Geografia não trabalharemos em dupla, mas é importante aprender a trabalhar em equipe agora para que saibamos a trabalhar de forma interdisciplinar quando professores. Essa maneira interdisciplinar é uma forma para melhorar a aprendizagem dos alunos, que é o que realmente importa nesse processo educacional. (CARVALHO, 2016.1, p.12).

Atualmente, de dez bolsistas, seis conseguem desenvolver atividades de ensino e pesquisa na escola, a maioria mostra empolgação com a experiência no ensino. A vivência na escola como bolsistas os traz certo orgulho e proporciona aprendizado no cotidiano escolar.

Outra coisa interessante de se analisar agora que tenho mais experiência e segurança na área, é saber identificar minhas qualidades, falhas e deficiências, estabelecendo novas metas e objetivos para melhor compreensão dos alunos e meu próprio desenvolvimento docente. O principal objetivo estabelecido por mim foi o de melhorar a relação entre professor e aluno por meio da interação e do diálogo mais jovial, porém sem perder a formalidade e a seriedade do conteúdo, favorecendo um ambiente leve e descontraído, facilitando o aprendizado. (PIMENTA, 2016, p. 11)

Em alguns momentos, os bolsistas mostram suas experiências para um público maior como a participação em mesa-redonda na IV Semana de Geografia/2015. No evento, três bolsistas explanaram sobre a contribuição do Programa para suas formações. No III Encontro do Pibid/UEA/2016, os alunos também foram protagonistas ao apresentarem suas experiências em sessões de comunicação e mesa-redonda, o que os levou também a conhecer outros pibidianos e compreender outras realidades como relata a bolsista:

O encontro do Pibid durou apenas dois dias, mas foi o suficiente para conhecer outros estudantes, fazer novas amizades e conhecer a realidade da educação, as dificuldades encontradas por professores



que se encontram nas escolas, principalmente as escolas do interior, onde os recursos financeiros são menores e às vezes inexistentes. (BONETH, 2016.2, p.19).

No curso de Geografia – UEA, os alunos têm poucas oportunidades de conhecer outros lugares, a maioria nunca saiu do Amazonas. Isso dificulta o entendimento de alguns conteúdos. No entanto, o Pibid possibilita aos bolsistas a realização de certo profissionalismo antes de terminarem o curso, o que é muito importante para a formação.

O assunto sobre Demografia foi interessante pelo fato de termos cursado essa disciplina recentemente. A ideia do trabalho que envolvia a construção da pirâmide etária veio até de uma aula que tivemos, e consideramos bem interessante, e que ajudou a facilitar compreensão de conceitos que são mais técnicos e complicados. (CARVALHO, 2016.2, p.8).

A maioria dos bolsistas, a partir do segundo semestre no Programa, ministra aulas sem dificuldades, no entanto, é preciso melhorar quanto à escrita, pois muitos graduandos têm dificuldades de escrever e relatar as suas atividades. Esse é um processo lento que deve ser incentivado, já que é por meio dos escritos que se percebem o crescimento intelectual e pessoal, por exemplo, quando conseguem fazer autocrítica, ou quando se observa a estagnação no aprendizado.

Concluí que devemos sempre ser dinâmicos, pois todos os dias ocorre algo de novo nos ambientes escolares. Por isso, nós enquanto professores de Geografia devemos acompanhar essa dinâmica através de qualificação, leituras, aprendendo, ensinando trocando experiências e vivenciando-as. (BARAÚNA, 2014, p.8).

Inseridos na realidade escolar, é possível observar e dizer com toda certeza que o Pibid nos faz docentes sonhadores que buscam uma sociedade bem educada, crítica e renovada. Atualmente compreendo mais do que nunca o que é ser um professor, compreendo as dificuldades por já ter vivenciado algumas, compreendo os empecilhos, porém, e acima de tudo, compreendo o prazer de ser professor e mantenho-me ciente de que a busca pela evolução é uma tarefa difícil, mas nos leva a um bom lugar. (PIMENTA, 2016.2, p. 22)

Carvalho (2016.2, p. 11), mesmo ser ter a leitura dos teóricos citados nesse texto, já percebe que o Programa possibilita entender a diferença entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar:

Através do PIBID, podemos constatar a diferença entre a geografia acadêmica e a geografia escolar na prática. A experiência neste período da graduação é importante pela conciliação da teoria com a prática, de experimentarmos metodologias, aprender com os alunos, viver o dia a dia escolar com um olhar agora de futuros professores. E além de tudo isso o programa nos oferece a oportunidade de ampliar nossos conhecimentos práticos e teóricos, e na escolha de qual metodologia vamos usar quando realmente estivermos no papel de professor de geografia.

Por meio dos depoimentos, percebe-se que os objetivos do Programa estão sendo cumpridos, pois em oito anos de atuação o Pibid tem modificado os cursos de licenciatura no Brasil ao proporcionar a aproximação da Universidade com a escola, além da melhoria na formação dos professores. Enquanto no passado o licenciando só frequentava a escola no Estágio Supervisionado, sendo esse também um dos únicos momentos de contato do professor universitário com o ensino básico, a partir da criação do Pibid esse cenário mudou. O professor coordenador de área frequenta regularmente as escolas, os professores supervisores participam de eventos na universidade e o aluno universitário tem acesso ao Programa já no segundo semestre. Ele enquanto bolsista tem a vivência do cotidiano escolar semanalmente, o que possibilita entender os conteúdos, expor suas dúvidas, aprendizados e testar metodologias. Assim, fica evidente a importância do Programa, a necessidade de sua manutenção e futura ampliação. A docência é uma profissão complexa. Por isso, são extremamente necessárias iniciativas como essa, que levem a formação de professores a ultrapassar os muros das universidades.

## Referências

- AMBROSETTI, N.B; CALIL, A.M.G.C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. Cap. 1. p. 17-34. (Prática Pedagógica).
- ANDRÉ, M. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. Cap. 1. p. 17-34. (Prática Pedagógica).
- BARAÚNA, M. M. Q. **Relatório semestral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Universidade do Estado do Amazonas, 2014.2.
- BARROS, L.S. **Relatório semestral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Universidade do Estado do Amazonas, 2015.2.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 8.752 de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Brasília, 2016.
- BONETH, J. F. **Relatório semestral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Universidade do Estado do Amazonas, 2016.2.
- CARVALHO, K.K.G. **Relatório semestral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Universidade do Estado do Amazonas, 2016.2.
- \_\_\_\_\_. **Relatório semestral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Universidade do Estado do Amazonas, 2016.1.
- \_\_\_\_\_. **Relatório semestral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Universidade do Estado do Amazonas, 2015.2.
- CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012. 208 p. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FAZENDA, I. C. A. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1. p. 13-20. (Série I, Escola; V.11).

FUNDAÇÃO CAPES. Ministério da Educação. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 30 out. 2016.

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. 120 p. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. Cap. 2. p. 35-48. (Prática Pedagógica).

\_\_\_\_\_. **Formação inicial de professores para a educação básica**: Pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional, 2013, v.25, n. 57, p.24-54.

LEÃO, V.de P. Os cursos de Geografia e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica. In: ALBUQUERQUE, M. A. M de; FERREIRA, J.A.S. **Formação, pesquisas e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. Cap. 1. p. 15-45.

MASULLO, R.V. **Relatório semestral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Universidade do Estado do Amazonas, 2016.2.

MOREIRA, V. H. A. dos S. **Relatório semestral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Universidade do Estado do Amazonas, 2014.2.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro e presente. Lisboa: Educa. 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e profissão docente**. Acesso em: 20. jan.2017.

Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educ. Pesqui.* [online]. 1999, vol. 25, n.1, p.11-20. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.

PIMENTA, L. F. B. **Relatório semestral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Universidade do Estado do Amazonas, 2016.2.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T.I; CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental).

RODRIGUES, L. P. S. **Relatório semestral do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. 2016.2.

SANTOS, P. R. Entre o ensino de geografia e a geografia escolar: reflexões críticas. In: TRINDADE, G.A; CHIAPETTI, R.J.N. **Discutindo Geografia**: doze razões para se (re)pensar a formação do professor. Ilhéus: Editus, 2008.

SILVA, J. L. B da. O ensino de geografia na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: que elementos se colocam para essa tarefa?. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; FERREIRA, J. A. de S. **Formação, pesquisas e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Mídia, 2013. Cap. 12. p. 299-344.

SOUZA, V. C. de. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. In: CALLAI, H. C. **Educação geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Unijuí, 2011. Cap. 5. p. 121-142. (Coleção Ciências Sociais).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014.