



PROJETO DE JUVENTUDES E FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA POR MEIO DO PIBID

David Luiz Rodrigues de Almeida
Universidade Federal de Campina Grande

Resumo

Este artigo pretende contribuir com o debate proposto pelo “III Encontro Regional de Práticas Ensino de Geografia (EREPEG): retrospectivas e perspectivas curriculares para o ensino de Geografia” com a discussão realizada na mesa-redonda intitulada “Ensino de Geografia: práticas e experiências curriculares”. Este trabalho corresponde a questões iniciais de uma pesquisa de doutorado em Geografia, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB, iniciada em 2016, que tem como enfoque a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial de professores de Geografia. Além disso, procuramos refletir acerca da construção identitária do projeto de juventudes com esses pibidianos no desenvolvimento de sua profissionalização para o magistério. Para tanto, objetivamos discutir em que medida o PIBID contribui com a formação inicial dos professores de Geografia considerando a construção dos seus saberes docentes: conhecimentos de geografia, pedagógicos-didáticos e experienciais na consolidação da *práxis* pedagógica (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2010; PIMENTA, 2012). Consequentemente, temos como pressuposto que a consolidação e defesa da profissão do magistério são constituídas em diferentes espaços: desde o escolar, onde se desenvolvem os subprojetos do PIBID, até nas manifestações de cunho virtual e presencial em defesa desta política pública. Cada um deles pode auxiliar na constituição da identidade do “ser jovem”, “ser pibidiano” e “ser professor”.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Formação docente. PIBID. Práxis pedagógica. Juventudes.

YOUTH PROJECT AND INITIAL TRAINING OF TEACHERS OF GEOGRAPHY BASED ON PIBID

Abstract

This article aims to contribute to the debate proposed by the “III Regional Meeting of Geography Teaching Practices (EREPEG): curricular retrospectives and perspectives for geography teaching” with the discussion held at the roundtable entitled “Geography teaching: curricular practices and experiences”. This work

corresponds to the initial questions of a doctoral research in geography in the UFPB Postgraduate Program in geography, started in 2016, that focuses on the contribution of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) for the initial training of geography teachers. Furthermore, we seek to reflect on the identity construction of the project of youth with these PIBID students in the development of their professionalization for the teaching profession. Therefore, we aim to discuss to what extent the PIBID contributes to the initial formation of geography teachers considering the construction of their teaching knowledge related to: geography, pedagogical-didactic and experiential knowledge in the consolidation of the pedagogical praxis (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2010; PIMENTA, 2012). Consequently, we assume that the consolidation and defense of the teaching profession are constituted in different spaces: from the school one, where the PIBID subprojects are developed, up to the virtual and face-to-face demonstrations in defense of this public policy. Each one of them can help the identity constitution regarding "being young", "being a PIBID student" and "being a teacher".

Keywords: Geography teaching. Teacher training. PIBID. Pedagogical praxis. Youth.

INTRODUÇÃO

No início do século XXI diferentes pesquisas como a de Shulman (2001), Nóvoa (2009) e Tardif (2010), por exemplo, vêm apresentando a importância do regresso do papel dos professores ao centro das preocupações e das políticas educacionais. Não que antes inexistisse tal reconhecimento, o problema é que eram ressaltadas outras questões. Sumariamente, os anos de 1970 foram marcados pela racionalização do ensino e da pedagogia por objetivos e sua planificação; os anos de 1980 pelas reformas educacionais e do currículo; os anos de 1990 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

No final do século XX e início do século XXI foi crescente por todo o mundo a preocupação com as políticas educacionais¹, a formação de professores e, além disso, a valorização da carreira docente. Busca-se, na atualidade, compreender como os professores desenvolvem seus saberes docentes, a efetivação das suas práticas nos espaços (não) escolares e a construção de sua identidade profissional. Pensamos que tais saberes não se limitam a atividade docente, mas é incorporado por todo e qualquer profissional como: o médico, o mecânico e até mesmo o vendedor ambulante.

No contexto brasileiro, os regimentos da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/ 1996 possibilitam a criação de novos projetos e ações que visam alterações na Educação Básica e Superior no país.

O governo federal tem intensificado a proposição de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores. Entre elas está o parecer do

Conselho Nacional de Educação CNE/ CP nº 2/2015 aprovado em 9/6/2015 (BRASIL, 2015). O documento reafirma a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica mediante os programas, já em execução em todo o Brasil, que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC), são eles:

1. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PAFOR;
2. Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência;
3. Rede de Formação Continuada – Proletramento;
4. Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC;
5. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

De forma geral, essas políticas educacionais visam propostas de melhorias nas condições de trabalho docente, motivação e mobilização, comprometimento para a formação de “disposições”ⁱⁱ (NÓVOA, 2009) dos profissionais do magistério (inicial e continuada), com planos de carreira e valorização profissional.

É sabido que as novas diretrizes que se voltam ao magistério, das licenciaturas em todas as carreiras docentes, inclusive a de Geografia, exigem um profissional habilitadoⁱⁱⁱ. Para isso, busca-se uma formação teórica e interdisciplinar sólida que constitua uma relação da *práxis* pedagógica, a inserção mais ativa desses licenciandos na Educação Básica da rede pública de ensino, entre outros princípios que proporcionem a identidade própria dos cursos de licenciaturas e, conseqüentemente, de seus alunos.

Neste contexto de debates e questionamentos, o presente trabalho origina-se da pauta de discussão apresentada na mesa redonda intitulada “Ensino de Geografia: práticas e experiências curriculares” durante o “III EREPEG: retrospectivas e perspectivas curriculares para o ensino de Geografia” realizado na Universidade Federal de Campina Grande entre os dias 16 a 19 de novembro de 2016.

Nosso intuito com este artigo é apresentar, de forma sumária, algumas reflexões iniciais acerca do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID para a formação dos jovens licenciandos dos cursos de Geografia, conhecidos também por pibidianos. Este artigo consiste em nossa investigação de doutorado em Geografia, iniciada em 2016, realizada no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba com a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro.

Advertimos que não pretendemos expor resultados, mas algumas experiências e propostas de reflexões mediante a minha participação enquanto colaborador no PIBID de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e dos diálogos constante com coordenadores do PIBID de Geografia, professores supervisores da Educação Básica e os próprios pibidianos.

Deste modo, a primeira parte deste artigo pretende tecer uma correspondência entre a constituição do “ser jovem”, ser pibidiano e ser “professor de Geografia”, para isso inicialmente apresentaremos nossa compreensão sobre a pluralidade do ser jovem no contexto contemporâneo. Posteriormente, apresentaremos em três momentos (gênese, desenvolvimento e resistência) a influência do PIBID na formação inicial dos professores de Geografia. Nossa intenção é propor a seguinte reflexão: as práticas ou *práxis* pedagógicas se restringem aos espaços escolares? Em que medida o PIBID influencia a formação do licenciando em Geografia para a ser um profissional do magistério?

Breves considerações sobre as juventudes

Discorrer sobre juventude no âmbito das temáticas geográficas não constitui uma tarefa fácil. Há muito tempo foi cenário para análises de psicólogos, sociólogos e antropólogos, contudo é recente seu debate pela Geografia. É necessário postular inicialmente que a juventude não se resume a um modelo de generalizações ou tendências. Tampouco, a uma entidade cronológica ou de espírito. Ela também não é uma representação das imagens de consumo ou de fetiches de celebridades instantâneas (“*pop stars*”) da indústria cultural (NETO, 2012). Apesar de muitos pensarem a juventude como fase de transição à vida adulta, observamos a necessidade de superar essas representações hegemônicas, acadêmicas ou não, para falarmos com propriedade desses grupos que constituem as escolas e universidades.

É seguro admitirmos, inclusive, que a juventude está presente nas formulações das políticas públicas, tornando-se diretamente objetos de intervenção do Estado. Estas intervenções podem assaltar e dirigir nossas relações de sociabilidade com os jovens, e entre eles, no cotidiano. Considerando tais argumentos, pensamos a juventude como uma pluralidade de encontros, experiências e de conflitos particulares que marcam a identidade de cada pessoa.

Deste modo, reconhecemos que construir tipologias auxiliam no reconhecimento de grupos na conjuntura metodológica, mas a pluralidade juvenil não pode a elas se restringir. Portanto, ao identificar tais jovens podemos pensá-los por meio de suas práticas socioespaciais, das condições de vida e de seus campos de pertencimento (CAVALCANTI, 2013; NÓVOA, 2009). Se observamos a pluralidade como algo concreto, como identifica-la na realidade? Pensamos que a partir de uma tríade: diversidade, desigualdade e diferença, próprias da condição da sociedade humana.

A diversidade da juventude não é sua prerrogativa exclusiva, corresponde a dimensão social dada as suas características raciais, étnicas e culturais. Ora apresenta a complexidade social, ora a da juventude, sendo a última componente da primeira. Outro elemento presente é a desigualdade socioeconômica o que converge com uma série de desigualdades na formação desses jovens como exemplo da escolaridade, bens culturais, acesso a serviços e saúde, acesso a trabalho e renda, moradia de qualidade etc. Muitas vezes, essa formação é herança de seus pais e avós.

Em 2016, por exemplo, o grupo do PIBID de Geografia UEPB, campus Campina Grande, é formado por 15 jovens. A renda familiar deles corresponde, por residência, em média, a dois salários mínimos, ou seja, 1760, 00 reais. Observamos que há uma regularidade socioeconômica entre esses jovens, até mesmo etária (visto que sua maioria, oito alunos, possuem entre 18 a 30 anos), todavia isso não assegura um futuro em comum. A diversidade e desigualdade apresentada também gera a diferença. Esta diferença é sociocultural. Os modos de vida não são formados instantaneamente, pelo contrário são estabelecidos pelos hábitos, costumes, construções culturais, preferências sexuais, construções identitárias e de pertencimento espacial. Logo, “ser jovem”, ou “ser jovem pibidiano”, é uma experiência indivisível de ser na escola.

Ao significarmos a pluralidade do “ser jovem”, mediante a tríade anteriormente apresentada, podemos considerar a juventude como uma construção histórica e social^{iv}. A formação para a docência na juventude é construída singularmente e colaborativamente na e para a escola, portanto também é espacial. Os jovens pibidianos ao desenvolverem suas práticas, falas, gestos, ações e pertencimentos nos grupos escolares^v aos quais fazem parte revelam e são revelados em seus sucessos e fragilidades. Estas são condições que considero que possibilitam o “ser jovem” diverso, desigual e diferente.

Os três momentos do PIBID: da gênese à persistência e sua contribuição na formação inicial de professores de Geografia.

A gênese: contextualizações gerais acerca do PIBID

O intuito neste momento não é realizar um resgate exaustivo acerca das motivações e propostas que acompanharam o desenvolvimento do PIBID nos últimos nove anos (2007 a 2016), mas contextualizá-lo e apresentar os elementos necessários para esta compreensão.

As políticas públicas para formação docente não é algo atual. Em sua tese, Carvalho (2006) discute que as políticas federais para a formação inicial para o magistério fazem, há muitos anos, parte das agendas governamentais, mas analisa, especificamente, os dois governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995 – 2002) e Luiz Inácio Lula da Silva – Lula (2003 – 2010).

A autora supracitada apresenta que nos anos 1990 o governo de FHC teve grande influência do Banco Mundial na política de gerenciamento da educação, sobretudo na expansão das matrículas no ensino superior privado por meio, também, de programa de crédito educativo através do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

As recomendações apresentadas pelo Banco Mundial concentrava-se, naquela época, em uma medida política macroeconômica que resultou no sucateamento do ensino público devido à redução drástica de recursos destinados a este setor. Expressa Carvalho (2006, p. 04) que

[...] a política concretizou-se pelo sucateamento público, devido à redução drástica do financiamento do governo federal e à perda de docentes e de funcionários técnicos-administrativos, associados à compreensão de salários e orçamentos. A situação tornou-se mais crítica, pois o crescimento da produtividade ocorreu, através de abertura de turmas no período noturno e do aumento de alunos em sala de aula, sem a reposição adequada do quadro funcional.

Carvalho (2006) explica que os segmentos particulares voltados a formação inicial de professores recebiam imunidade tributária sobre a renda, os serviços e patrimônio necessários^{vi}. Todavia, o crescimento do número de vagas de cursos de instituições privadas e a baixa procura devido aos desafios do cenário econômico da época (aumento do desemprego e redução da renda) repercutiu na ineficiência destas medidas governamentais.

Em relação aos dois mandatos de Lula, Carvalho (2006) analisa como um governo empenhado em criar condições para sustentação financeira das instituições de ensino superior já existentes em decorrência do cenário econômico de expressivo número de desemprego e queda de rendimentos. Esta realidade econômica trouxe implicações para o setor de ensino privado por conta do aumento de alunos inadimplentes e/ou desistentes. Neste contexto, surge em 2003 o Programa Universidade para Todos (ProUni)^{vii} dando prioridade, dentre outras, à Formação de Professores que atuam na rede pública de ensino e não possuem curso superior (Licenciatura) em cumprimento a LDB, Lei 9.394/1996.

Durante o governo Lula foram propostos diversos programas para fomentar a expansão e reestruturação das Universidades Federais^{viii}. Neste contexto de políticas educacionais, foi apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007, um relatório que demonstra uma redução do número de licenciandos formados em cursos de magistério. Fenômeno recorrente do abandono do curso e baixa procura dos jovens pela profissão de professor^{ix}. Diante do insuficiente número de professores capacitados para atuarem na Educação Básica houve a introdução de projetos de incentivo à docência durante cinco anos (2009 a 2013), dirigida especialmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (CARVALHO, 2006; TINTI, 2012).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído em Dezembro de 2007, ação conjunta do MEC; por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESu; da Fundação CAPES; e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE foi um dos projetos para introdução dos alunos para a formação inicial no magistério.

Segundo a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013^x o PIBID tem por objetivo a busca da iniciação à docência, privilegiando a formação para o trabalho do

magistério no sistema público de Educação Básica. Os futuros professores têm como um das tarefas integrarem-se a escola pública para a qual forem designados. É um dos objetivos do programa que os futuros professores conheçam o cotidiano da escola pública, explicitando a integração entre Educação Superior e Educação Básica. Além disso, têm a oportunidade de vivenciar experiências metodológicas e práticas docentes em caráter interdisciplinar.

O PIBID tem caráter institucional. Cada Instituição de Educação Superior (IES) pode ter apenas um projeto institucional que garantirá os objetivos, planejamento e ações vinculadas. Ela pode ser composta por um ou mais subprojetos a serem definidos por cada área de conhecimento do curso de licenciatura, neste caso, de Geografia. Cada subprojeto prevê a participação de cinco estudantes de licenciatura de Geografia, também conhecidos como “pibidianos”, um coordenador de área (professor universitário responsável) e um supervisor (professor da rede básica de ensino).

Em síntese Tinti (2012, p.43) ao investigar o PIBID de Matemática sintetiza que o programa como um projeto que propõem ações para a formação inicial de professores. E considera que

Embora seja intitulado como um projeto de Iniciação à Docência pode ser entendido, de acordo com a produção acadêmica acerca de Iniciação à Docência como um projeto de aprendizagem da docência. Ou seja, se considerarmos a Iniciação à docência como um dos ciclos/ etapas do desenvolvimentos profissional de um professos não podemos dizer que o Pibid é um projeto de Iniciação à Docência uma vez que os bolsistas de Iniciação à Docência não são efetivamente licenciados para exercerem a profissão.

Todavia podemos considerar que a proposta do PIBID é um processo de indução profissional durante o período de formação do licenciando em Geografia, ou seja, um contato que antecede futuras ações enquanto profissionais, com poder de atuação, liberdade e autonomia. O projeto aproxima o pibidiano com a prática do ensino de Geografia realizado nas escolas.

O PIBID em seu desenvolvimento: algumas práxis pedagógicas em Geografia.

A intervenção na escola básica auxilia no preparo dos licenciandos para a docência nas diversas áreas do conhecimento, neste caso, para a atuação como professor (a) em Geografia para o Ensino Fundamental e Médio. O pibidiano necessita valorizar a *práxis* pedagógica (integração constante entre teoria – prática – teoria), o exercício da pesquisa científica, a atividade coletiva e da prática educativa junto à comunidade escolar, respeitando as limitações do meio e desenvolvendo disposições pessoais e profissionais (NÓVOA, 2009).

A iniciação de um projeto na escola se dá pelo planejamento das atividades que são desenvolvidas ao longo do ano letivo. Para que as ações sejam efetivadas a bom termo, dependem de uma organização zelosa e de um cronograma. Com base nisso, a execução das atividades do PIBID, ao longo do período de 2016.1 (julho a novembro de 2016), foi realizada em conformidade ao calendário escolar^{xi} das escolas colaboradoras. As primeiras atividades consistiram no levantamento de dados das escolas e primeiras experiências da maioria destes jovens pibidianos.

Num primeiro momento quero destacar discursos comum escutado pelos jovens pibidianos no início desta pesquisa de doutorado. Dizem eles o seguinte: “o PIBID é como uma segunda licenciatura em Geografia”. Este discurso promove uma série de reflexões acerca da formação inicial nos cursos de licenciatura em Geografia. Estudos realizado pelo GEPEG^{xii} da UFPB vêm demonstrando, a partir da análise dos currículos dos cursos de licenciatura estado da Paraíba, que a maioria delas não apresentam uma relação teoria e prática para as disciplinas específicas do conhecimento geográfico para a *práxis* pedagógica. Deixam a cargo, em muitos casos, das práticas e os estágios essa relação e desenvolvimento de propostas para a formação de professores (ALMEIDA & PINHEIRO, 2016).

Todavia, o caso apresentado no parágrafo anterior não é específico das licenciaturas na Paraíba, pois

Percebe-se que as práticas da formação inicial nas universidades e nos cursos de formação não motivam, suficientemente, os professores a promoverem mudanças na sala de aula. A partir deste ponto de vista, toma-se que as universidades formam mal os futuros professores, e que estes, por sua vez, formam mal os alunos. Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio (BUENO, 2013, p. 148).

Como conclusão, observa-se que, na maioria dos casos, o docente termina seu curso despreparado para o exercício da profissão. Apresenta carências não apenas na formação acerca do componente curricular que irá ministrar (Geografia), mas défices no nível de cultura geral e de informação, obstáculos a mais quando se deparam pela primeira vez com a sala de aula.

A tópico de exemplo, as publicação de experiências desenvolvidas pelo PIBID de Geografia da Universidade Federal de Goiás (BUENO, 2013) e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (FERNANDA *et al*, 2014; FARIAS, MAIA & NETO, 2014) –entre outras por meio da publicação de trabalhos dos próprios bolsistas dos cursos deste estado (UFCG, UEPB e UFPB)^{xiii} – demonstram o envolvimento dos pibidianos no trabalho em equipe com professores dos ensino Fundamental e Médio e a possibilidade do desenvolvimento dos conhecimentos pela *práxis*

docente, base do desenvolvimento teórico articulado com as didáticas em sala de aula.

Concordam Fernanda *et al* (2014) e Farias, Maia & Neto (2014) que o contato dos pibidianos com a escola básica possibilita a estes jovens vivenciarem os espaços e pessoas, experimentar o cotidiano e cultura escolar, além de programar e desenvolver suas práticas. Neste ínterim, pode desenvolver junto a estes grupos o trabalho em equipe, que segundo Nóvoa (2009, p. 31) consiste nas organização do exercício profissional “[...] em torno de ‘comunidade de prática’, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógico que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais”.

O atual grupo de pibidianos de nossa instituição também vem desenvolvendo experiências interessantes no que corresponde ao debate de temáticas como a violência urbana na cidade, trabalho desenvolvido na E. E. E. F. M. Senador Argemiro de Figueiredo em uma turma da 3ª série do Ensino Médio. Esta experiência assevera a possibilidade do educando (jovem pibidiano e discente da escola pública) ser o sujeito de sua aprendizagem. Consiste na percepção dos desafios do ensino, que ele não consiste numa ação pronta, sem formulação de conceitos ou apenas transmissão de conhecimentos. A aula de campo desenvolvida pelo pibidiano (Figura 1) o fez concluir que o aluno da educação básica também traz conhecimentos prévios sobre a temática e que elas devem ser consideradas na aquisição de novos conhecimentos escolares^{xiv}.

Deste modo, podemos considerar que a aprendizagem dos futuros educadores, mediante o ato das atividades participantes e da investigação para o processo de formação para a docência, possibilita pensar os conteúdos programáticos das escolas possibilitando discutir temáticas e conceitos em um exercício crítico-reflexivo próprio do PIBID.

Figura 1. Aula de campo sobre violência urbana em Campina Grande – PB.



Fonte: Disponível em: <<https://pibiduepb2016.wordpress.com/2016/10/20/aula-de-campo-sobre-violencia-urbana-no-bairro-do-catole-em-campina-grande-pb/>> acesso: 12 nov. 2016.

É consenso entre os estudiosos do ensino de Geografia que não há possibilidade de ensino sem as bases teóricas e pedagógicas da ciência geográfica (CAVALCANTI, 2014; CALLAI, 2013; ASCENÇÃO & VALADÃO, 2014). Portanto, *a condição intelectual é primordial a atividade da profissão docente*. Para o desenvolvimento da atividade intelectual dos alunos da escola básica é necessário que o jovem pibidiano considere a tríade apontada por Tardif (2010), Pimenta (2012), Callai (2013), Cavalcanti (2013), Souza (2013) e Ascensão & Valadão (2014) dos saberes voltados à docência.

Para Tardif (2010, p. 36) pode-se definir o saber docente como: “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O primeiro saber consiste no *saber disciplinar* ou *conhecimento de área*, da ciência geográfica. Nela é observada a capacidade de operar os conceitos, teorias e metodologias constituindo os saberes da Geografia escolar^{xv} e seus procedimentos para alcançar a análise dos fenômenos geográficos e desenvolver com os alunos o raciocínio geográfico^{xvi}.

Vale aqui uma ressalva a mais acerca do estudo dos fenômenos geográficos, proposta de Ascensão & Valadão (2014), em avançar no estudo da espacialidade e da interpretação geográfica. Ela reúne dois aspectos importantes: o primeiro voltado aos conceitos estruturantes da Geografia (espaço, tempo e escala) e o segundo ao tripé metodológico (localizar, descrever e interpretar). Ao se pensar os fenômenos (sociais e/ ou ambientais) e proceder da maneira sugerida resultariam na possível espacialidade do fenômeno.

A proposta é importante e deve constituir a compreensão real desses conceitos e preceitos metodológicos (e outros mais) para a atividade docente em Geografia. Tais conceitos estruturantes, por exemplo, quando estudados, recaem, na maioria dos casos, ao seu valor epistemológicos ou à análise ímpar de algum fenômeno estudado. A metodologia aplicada a Geografia apresenta outra dificuldade, por exemplo, de localização. Localizar não é pontuar o fenômeno, mas corresponde a manifestação e delimitação pressupondo-se as influências e ações do meio, transpondo a noção cartesiana.

O segundo saber diz respeito aos *saberes profissionais* ou *pedagógico-didáticos*. É comum escutar dos estudantes das licenciaturas que determinados professores (da rede básica de ensino ou da própria universidade) sabem do conteúdo, mas não sabem ensinar, isso pode ser resultado da pouca compreensão da importância da didática para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Para Pimenta (2012, p. 28)

[...] a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formandos (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*.

Tardif (2010, p. 37) menciona que esse tipo de saber ultrapassa as noções apresentadas pelas “ciências da educação” e vincula uma série de atividades práticas, reflexivas e normativas que podem ser chamadas de pedagógicas. Logo, esses saberes pedagógicos-didáticos não se restringem a técnicas fundamentados por uma teoria educacional da didática, mas também consiste nos conhecimentos reelaborados pelos pibidianos de Geografia mediante sua *práxis* pedagógica.

O último desses conhecimentos são os *saberes experimentais*. Esses correspondem aos exercícios práticos realizados no cotidiano escolar. Este, na formação inicial, diz respeito à passagem da identificação do licenciando de seu “ver-se como aluno ao seu ver-se como professor” (PIMENTA, 2012, p. 21). Esse saber é produzido na prática “do cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio”, considerando as experiências pessoais deste profissional (TARDIF, 2010, p. 39).

No que corresponde ao espaço escolar enquanto ambiente de formação constante dos pibidianos de Geografia averiguamos que ela se constitui pelo reconhecimento de uma escola, em que o pibidiano se envolve com a cultura da escola, com as diferentes pessoas instituídas na comunidade escolar. Neste sentido, o cotidiano da escola se torna um território de(re)formulações, no qual o jovem aprende, desaprende, estrutura, reestrutura o aprendido, faz descobertas, portanto, aprimora continuamente sua formação. Todavia, este não é, em alguns casos, o único espaço de constituição da identidade docente como veremos a seguir.

Movimentos de persistência do PIBID: das escolas às ruas, movimento de formação da identidade dos pibidianos de Geografia.

Desde 2014 o PIBID vêm sofrendo várias ameaças de suspensão de verbas do programa. Em diferentes ocasiões, a Capes reavaliou a atuação e avanços do programa com a intenção de reduzir os investimentos para a efetivação desta política de formação docente. O motivo declarado para tal atitude foi o contexto de crise orçamentária no Brasil, o que vem ocasionando cortes em várias pastas da Educação^{xvii}.

Em meados de fevereiro de 2016 houve a execução de corte na bolsa de 45 mil bolsistas do PIBID em todo o Brasil. Em nota, a Capes, por meio do Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES, 18 de fevereiro de 2016^{xviii}, explica que:

1. Visando adequar o Pibid à dotação orçamentária disponível para o programa em 2016, informamos que as bolsas de iniciação à docência que completam 24 meses não serão prorrogadas.
2. As IES deverão observar a proporcionalidade e os limites estabelecidos na Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, no art. 11 e na seção II, quanto à

concessão de bolsas de coordenação de área e de gestão e de supervisão.

3. Por fim, esclarecemos que, por tratar-se de adequação orçamentária dos projetos, as cotas de bolsas finalizadas serão suprimidas.

Após a notícia do ofício lançado pela Capes informando que estudantes que completassem 24 meses de atuação no programa não seriam renovadas sem possibilidade de serem substituídos, como divulgado nos diferentes jornais brasileiros, houveram mobilizações por todo o Brasil e nas redes sociais. Estes movimentos de resistência e permanência dos jovens que integraram o programa em todo o país, contrários ao enxugamento, organizaram passeatas e geraram postagens com as *hashtags* #FicaPibid, #AvançaPibid, #SomosTodosPibid entre outras.

No dia 24 de fevereiro de 2016, definido como Dia Nacional de Mobilização do PIBID, houve, de forma massiva, manifestações por todo território nacional. Neste contexto, a página criada na rede social do *facebook*, Fica PIBID (que incorpora postagens de pibidianos de diferentes áreas e regiões brasileiras), vincula informes das práticas realizadas pelo programa, convida as mobilizações a favor do projeto e ações educacionais pelos pibidianos, professores e demais interessados pela causa.

Entre as postagens encontradas na página do Fica PIBID podemos encontrar o seguinte informe divulgado no dia 21 de fevereiro de 2016:

MOBILIZAÇÃO VIRTUAL: #FicaPIBID

Olá galera, venho por meio deste comunicado convidar todos/as para uma mobilização virtual nos dias 22, 23 e 24 de fevereiro. O objetivo é colocar a Hashtag #FicaPIBID no TrendingTopics brasileiro (Twitter, Instagram, Facebook). Através dessa Hashtag devemos postar nossas experiências com o Pibid e a razão pela qual o programa não deve sofrer cortes.

Desta forma, as pessoas que estão diretamente ligadas ao Programa de Iniciação a [sic] Docência, assim como, as pessoas que não tiveram contato direto com o programa poderão participar utilizando a Hashtag: #FicaPIBID. Todas as mensagens de apoio seja através de Frases, Imagens, Memes, Relatos, Quotes, Tirinhas, Cartazes, Vlogs, Músicas, Paródias, dentre outras são bem-vindas. Existem inúmeros mecanismos que possibilitam fazer bom uso dessa Hashtag em apoio ao programa, contamos com participação de todos/as vocês!

P.S.: É importante salientar que a mobilização virtual não anula as mobilizações nas ruas, precisamos de ambas.

Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/Fica-PIBID-454188994748895/>> Acesso em: 12 nov. 2016.

O poder de articulação dos protestos viabilizados pelas redes sociais digitais e presenciais consistem mais do que na experiência democrática, exercício da cidadania ou dos direitos e garantias fundamentais da livre liberdade de expressão popular (política, ideológica e educacional), mas a vertente de um projeto de juventude. Embora recente, o uso de redes sociais como *twitter*, *facebook* e *instagran* fizeram (e ainda fazem) parte de uma rede de atividades sociais colaborativas e participativas. Esses elementos demonstram que o contexto de um período técnico-científico-informacional, como apresentava Santos (2009) podemos evidenciar um forma de empoderamento da luta a favor da garantia do PIBID e de melhorias para a Educação Básica e Superior.

Na Paraíba, também houve manifestações de apoio ao PIBID de Geografia como o da UFPB. Em nota no grupo da rede social do *facebook*, os pibidianos afirmam a importância do programa não exclusivamente para a formação dos licenciandos em Geografia, mas também para a comunidade escolar, professores e estudantes da rede básica de ensino que se beneficiam das atividades do programa, como apresentado na figura 2.

Figura 2. Manifestação a favor da permanência do PIBID Geografia UFPB



Fonte: Disponível em: <<https://www.facebook.com/pibidgeoufpb/?fref=ts>> acesso: 12 nov. 2016

No que concerne aos protestos urbanos, observados nas ruas, universidades e em redes sociais, observamos que elas forjam as experiências de interatividade, criatividade, sociabilidade, mas, sobretudo, este fenômeno representa a extensão da inteligência coletiva e empoderamento coletivo, expressando objetivos comuns, principalmente nas lutas sociais e políticas, como a permanência do PIBID, a garantia das bolsas e dos pibidianos, o custeio financeiro de materiais e publicação dos resultados em eventos científicos da área de atuação de cada licenciatura. Segundo Neto (2012, p. 149) esta postura se justifica considerando que

[...] à ideia de que a juventude é plural e que para compreendê-la é preciso considerar os contextos particulares e concretos em que ocorre. Uma ideia que remete a localização dessa juventude particular, no quadro de relações socioespaciais de bairro e cidade. Ou seja, a valorização do contexto conduz a uma valorização da dimensão espacial do fenômeno, o que tem conduzido os estudos a considerar uma série de questões espaciais, como: as relações global-local, na produção localizada de grupos de sociabilidade; a consideração do território em que se inserem e dos territórios que constituem na cidade, na coexistência com outros grupos juvenis e com grupos de outras idades; a circulação, os trajetos, os conflitos decorrentes da coexistência da diversidade num espaço contíguo, etc.

A conclusão que podemos tirar destas manifestações é que a identidade do “ser jovem”, “ser pibidiano” e “ser professor” não se restringe aos espaços escolares, mas também a luta que se constitui nas ruas das grandes à pequenas cidades brasileiras^{xix}. O intuito é assegurar os direitos da sua formação e possível atuação docente. Segundo Nóvoa (2009), isso demonstra o compromisso social do jovem pibidiano com relação a profissionalização do magistério, ainda ressalta que

[...] todos convergem no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 31. Grifo do autor).

Como conclusão das manifestações o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (ForPibid) em informe nº 03/ 2016 esclarece, em decorrência das manifestações ocorridas em várias cidades brasileiras, a suspensão do Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES e suscita a necessidade de novas condições de funcionamento do programa. Todavia esta não foi, nem será a última manifestação que houve a participação dos jovens pibidianos. Entre medidas provisórias da Educação, escola sem partido e a atual PEC 55 também faz parte de suas lutas e mais uma vez a formação profissional do “ser professor”.

CONCLUSÕES

Embora estejamos no início de nossas investigações acerca desse estudo podemos propor algumas reflexões sobre a dimensão do PIBID de Geografia na formação dos licenciandos. O PIBID enquanto política pública de formação para a docência vêm demonstrando ótimos resultados nas mais diferentes áreas, em especial a de Geografia, e que é possível, e bem vinda, esta relação universidade-escola-comunidade para a melhoria da Educação Básica e Superior.

Neste contexto, ser jovem pibidiano não é ser inexperiente, mas está em busca da construção da sua experiência enquanto professor. Essa construção também se materializa por meio da *práxis* pedagógica desenvolvida nas salas de aulas do Ensino Fundamental e/ ou Médio e da participação ativa da cultura escolar.

Acreditamos ser fundamental ter conhecimento de área, dos temas, conceitos e procedimentos metodológicos da ciência geográfica, mas também de sua articulação com a Geografia escolar, da cultura de cada escola a qual os subprojetos atingem. Que possibilite que os pibidianos (re)construam didáticas de ensino-aprendizagem de Geografia, também a partir das suas experiências positivas e negativas nos espaços escolares.

Em alguns casos, as escolas não são os únicos espaços para a formação da identidade do “ser jovem pibidiano”. Ela se desenvolve igualmente nas redes sociais digitais e presenciais por meio de manifestações na garantia da política pública do PIBID e de todos os benefícios apresentados para a formação inicial dos professores de Geografia e de alunos e professores da escola básica. Logo, é possível considerar que este preparo para a docência enfatiza uma formação humanística, para o mercado de trabalho, para a construção de preceitos éticos e autônomos acerca de seu pensamento, que não se tornem sujeitos acomodados e manipulados havendo assim uma pluralidade de projetos de juventude.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de; PINHEIRO, Antonio Carlos. O currículo dos cursos de formação de professores de geografia na Paraíba: análise dos projetos pedagógicos curriculares. In: VIII Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia: A Geografia no Cenário das Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas. Caldas Novas, GO. p. 639 – 646. Disponível em: <<http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2016/07/Anais-Forum-NEPEG.pdf>> Acesso em: 10 out. 2016.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. In: XIII Coloquio Internacional de Geocrítica *el control de espacio y los espacios de control*. Barcelona, 5 – 10 de mayo de 2014. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2015.

BUENO, Míriam Aparecida. Ações do PIBID para a melhoria do ensino de geografia: reflexões iniciais sobre diferentes estratégias pedagógicas e formação de professores. In: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs.). *Desafios da didática de geografia*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2013. p. 145 – 158.

CALLAI, Helena C. *A formação do profissional da geografia: o professor*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CARVALHO, Cristina Helena de Almeida de. *Políticas para o Ensino Superior no Brasil (1995 – 2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado*. 9ª Reunião Anual da Anped, 2006. Tese. 441 f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 18ª ed. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

_____. *O ensino de geografia na escola*. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

COELHO, Ana M. S. *Para uma caracterização do raciocínio geográfico*. 1997. 152 f. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 1997.

LIBÂNEO, José C. *Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais?* In: LIBÂNEO, José C.; SUANNO, Marilza V. R (Org.). *Didática em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011. p. 75 – 96.

FARIAS, Maria Berlândia da Silva; MAIA, Maria Francimária; NETO, Luiz Eduardo do Nascimento. *A importância do PIBID para a formação docente: uma breve reflexão*. CARVALHO, Ana Maria de. *et al. Veredas da formação docente*. Mossoró, RN: Edições UERN, 2014. p. 167 – 178.

FERNANDA, Franciele *et al.* *Contribuições do PIBID na formação inicial e continuada de alunos e professores de Geografia*. CARVALHO, Ana Maria de. *et al. Veredas da formação docente*. Mossoró, RN: Edições UERN, 2014. p. 153 – 166.

NETO, Nécio Turra. *Múltiplas trajetórias juvenis: territórios e rede de sociabilidade*. Jundiá, Paco Editorial: 2012.

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

PIMENTA, Selma G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15 – 38.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4ª ed. 5 reimpr. São Paulo: Edusp, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes e formação profissional. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TINTI, Douglas da Silva. PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC – SP. 2012. 148 f. Dissertação. (Mestrado em educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

Contato com o autor: David Luiz Rodrigues de Almeida <david.ufpb3@gmail.com>

Recebido em: 16/07/2017

Aprovado em: 22/12/2017

ⁱLibâneo (2011) relata diferentes políticas educacionais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Conferência de Cúpula de Nova Delhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos, Dakar (2000) que refletem em orientações políticas e técnicas do Banco Mundial, por meio da instituição financeira do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), para a maioria dos países, inclusive o Brasil.

ⁱⁱ Segundo Nóvoa (2009, p. 29), a “disposição” refere-se a uma reavaliação dos conceitos, atributos e características atribuídas a ação dos professores. No século XX, por exemplo ressaltava-se a trilogia que constituiria a atividade docentes: saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes); nos anos de 1990 elas foram substituídas pelo conceito de competências com uma definição mais adaptada a “tecnificação” do trabalho docente. A disposição, segundo o autor, têm uma característica mais fluida buscando unir as “dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores”.

ⁱⁱⁱ Este termo é apresentado tal qual o Parecer CNE/ CP nº 2/ 2015 (BRASIL, 2015).

^{iv} Conclusão semelhante é expressa por Azevedo (2013) ao discutir a formação de professores para a Educação Infantil. A autora afirma que a infância, como a conhecemos hoje, nem sempre existiu, ela foi construída e resignificado.

^v A ideia de grupos escolares aqui apresentada não se restringe aos espaços físicos das escolas, mas de todas as pessoas que a compõem, professores, alunos, gestão, funcionários e a comunidade a qual pertence. Entendemos que o jovem se torna jovem, assim como uma pessoa se torna pessoa, em contato com o mundo. Este mundo é composto por outros sujeitos.

^{vi} Muitas dessas instituições privadas passaram a ser consideradas *stricto sensu* e outras sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas), enquanto as primeiras deixaram de se beneficiar diretamente dos recursos públicos as demais permaneceram isentas ou imunes das cargas tributárias.

^{vii} De acordo com Carvalho (2006), com a criação do ProUni o governo federal pode, além de ampliar o acesso do povo brasileiro ao ensino superior, criar condições para as instituições de ensino superior privado se mantivessem financeiramente.

viii Como exemplo podemos verificar a criação de diversas unidades de IFET (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia) em todo o país.

ix Mais informações podem ser encontradas em: INEP/MEC. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>> Acesso em: 17/09/15.

x Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

xi No início do semestre de 2016.1 o PIBID Geografia da UEPB, Campina Grande, realizou nova seleção de alunos e supervisores para atuação no programa, deste modo, as contextualizações aqui apresentadas serão referentes a este período.

xii Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica, coordenado pelos professores Antonio Carlos Pinheiro e Marcelo de Oliveira Moura da Universidade Federal da Paraíba, vem promovendo debates e investigações, desde 2014, acerca dos currículos das licenciaturas em Geografia no estado da Paraíba.

xiii Como é o caso do III EREPEG realizado no ano de 2016 na UFCG, campus de Campina Grande.

xiv Para mais informações acerca do trabalho desenvolvido pelo pibidiano acesso o blog: <https://pibiduepb2016.wordpress.com/2016/10/20/aula-de-campo-sobre-violencia-urbana-no-bairro-do-catole-em-campina-grande-pb/>.

xv Para Callai (2013, p. 76) a geografia escolar “[...] é resultado da seleção de quais conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica, mas que se define pelos parâmetros da escola, considerada no seu contexto”.

xvi Para Coelho (1997) o raciocínio geográfico corresponde a uma função do pensamento que tem o intuito de articular e selecionar informações pertinentes a espacialidade dos fenômenos. Ela se utiliza de diferentes operações, pode ser caracterizada como uma leitura espacial dos inúmeros contextos que interferem na produção da sociedade, fato que caracteriza a própria Geografia.

xvii Mais informações disponíveis em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/37358/o-dilema-dos-cortes-no-pibid/>> Acesso em 12 nov. 2016.

xviii Disponível em: <<http://www.uneb.br/pibid/files/2016/02/Oficio-Circular-n-2.2016-CGVDEBCAPES-sobre-bolsas-24-meses.pdf>> Acesso em 12 nov. 2016.

xix Não queremos com isso determinar que a identidade profissional do professor de Geografia, em especial dos pibidianos, está associada apenas a seu envolvimento as manifestações a favor do Pibid, mas que compõem uma fração desta compreensão, visto que sua formação também é composta por uma tomada de posição política em defesa de toda conjuntura educacional.