Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

NO CAMINHO, EU DECIDO

Edson Batista da Silva
edson.silva@ueg.br

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8898-6470

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID originou-se após debates internacionais sobre a qualidade dos professores da educação básica e da política débil de formação de professores no Brasil. Esse programa garante inserção orgânica na escola, conforma um espaço/tempo estruturado na práxis docente. Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar como o PIBID atinge a decisão dos bolsistas pela carreira docente, a partir das práxis universidade/escola. Para tanto, se fez uso da pesquisa bibliográfica e de pesquisa participante. Os resultados demonstram que há o reconhecimento dos bolsistas dos seus limites de formação específica, didático-pedagógica e da complexidade que envolve o trabalho docente. O programa contribui para a dissipação de concepções preliminares estereotipadas da escola e do trabalho docente, promove a eliminação do medo da escola e deixar-se ser habitado pela instituição escolar, com qualificação para o trabalho docente. Além do mais, o docente adquire autoconfiança e desenvoltura para atuação em sala de aula, enfim, são ações do PIBID que, de certo modo, sobrepesassem na decisão dos bolsistas pela docência. Muitos deles definem o programa como um "divisor de águas" na escolha pela profissão docente, apesar da miríade de problemáticas que atualmente perpassam o trabalho dos professores no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE

PIBID; Formação de professores; Ensino de Geografia; Práxis docente; Trabalho docente

ON THE WAY I DECIDE

ABSTRACT

PIBID is the result of international debates on the quality of teachers in basic education and the weak policy of teacher training in Brazil. This program guarantees organic insertion in the school, forming a structured space/time in the teaching praxis. In the meantime, this article aims to analyze how PIBID affects the scholarship holders' decision for the teaching career, from the university/school praxis. To this end, bibliographical research and participant research were used. The results demonstrate that the recognition from scholarship holders of their limits of specific, didactic-pedagogical training and the complexity that involves the teaching work. The dissipation of stereotyped preliminary conceptions of school and teaching work. The elimination of the fear of school, allowing oneself to be inhabited by the school institution, with qualification for the teaching work. In addition to the acquisition of self-confidence and resourcefulness to perform in the classroom has made PIBID overweighed on the scholarship holders' decision for teaching. Many of them define the program as a "turning point" in their choice of the teaching profession, despite the myriad of problems that currently permeate the work of teachers in Brazil.

KEYWORDS

PIBID; Teacher training; Geography teaching; Teaching praxis; Teaching work

EN EL CAMINO YO DECIDO

RESUMEN

EL PIBID resulta de debates internacionales sobre la calidad de los profesores de la educación básica y la frágil política de formación de profesores en Brasil. Este programa garantiza inserción orgánica en la escuela, conformando un espacio/tiempo estructurado en la praxis docente. En este ínterim, el objetivo de este artículo es analizar cómo el PIBID afecta la decisión de los becarios por la carrera docente, a partir de las prácticas universidad/escuela. Por consiguiente, se hizo uso de la investigación bibliográfica y la investigación participante. Los resultados demuestran que el reconocimiento de los becarios de sus límites de formación específica, didáctica-pedagógica, de la complejidad que incluye el trabajo docente. La disipación de concepciones preliminares estereotipadas de la escuela y del trabajo docente. La eliminación del miedo de la escuela, o dejarse ser habitado por la institución escolar, con calificación para el trabajo docente. Sumado a la adquisición de autoconfianza, de desenvoltura para actuar en el aula, hizo con el PIBID trascienda en la decisión de los becarios por la docencia. Muchos de ellos definen el programa como un "punto de inflexión" en la elección de la profesión docente, a pesar de la variedad de problemáticas que actualmente afectan el trabajo de los profesores en Brasil.

PALABRAS CLAVE

PIBID; Formación de profesores; Enseñanza de Geografía; Praxis docente; Trabajo docente

Introdução

Segundo pesquisadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), há um desinteresse dos jovens pelo magistério (Pesquisa Fapesp, 2023). Em 2010 foram 123 mil licenciados, em 2021 foram 111 mil, com maior redução nas taxas de matricula em filosofia, ciências sociais, música e desistência nos cursos de química, física e matemática. Há um "apagão" de professores no ensino fundamental II e no ensino médio. Muitos docentes não são habilitados na área de atuação profissional. A publicação informa, com base em dados de pesquisadores do INEP, que se todos licenciados de 2010 a 2021 assumissem a docência em suas áreas de formação, ainda assim o Brasil não supriria as carências de professores.

Tomando como base os docentes em atuação fora de sua área de formação e os licenciados de 2019 a 2021, 18 estados não supririam suas necessidades na disciplina de artes, 8 nas áreas de ciências e geografia, 16 no ensino de física (Pesquisa Fapesp, 2023). Contraditoriamente, de acordo com a revista, em 2021, 2,5 milhões de vagas ficaram ociosas em cursos de licenciatura, sobretudo nas universidades privadas e nos cursos à distância, embora nas universidades públicas, de 2014 a 2019, a ociosidade tenha sido de 20%, com ascensão para 33% em 2021. Os pesquisadores consultados pelo periódico entendem que os cursos de licenciatura devem rever o currículo, a relação universidade/escola, para atrair estudantes para a carreira docente.

O que se vê é um distanciamento entre escola e universidade, ou seja, há redução do empenho das universidades em buscar soluções para os problemas da educação básica, seja os do cotidiano escolar, seja os de abordagem dos conceitos geográficos (Santana Filho, 2011; Martins, 2015; Callai, 1995; Bueno e Moraes, 2017). Entende-se que a articulação universidade/escola problematiza, constrói, amplia saberes da geografia escolar, da prática docente, conforma um projeto de trabalho, uma identidade docente crítica, consciente (Cavalcanti, 2011, 2012). Freitas (2016) destaca que as incongruências entre as disciplinas técnico-científicas, didático-pedagógicas com as práticas escolares tolhem a formação do professor pesquisador, crítico, reflexivo.

Professores iniciantes se sentem inseguros, frustrados, insatisfeitos, frágeis em sua identidade profissional, em seus saberes específicos, didático-pedagógicos. Isso exige comunicabilidade permanente da geografia acadêmica com a geografia escolar. Os cursos de formação de professores devem ouvir a escola; futuros professores devem ter contato permanente com o cotidiano escolar (Freitas, 2016). Mesmo com as reformas recentes na formação de professores, com reestruturação dos cursos de licenciatura,

devido às resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2002 e as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, não se extinguiram projetos aligeirados, mercadológicos, afeitos ao produtivismo, ao tecnicismo, aos princípios da eficiência, da competência, da eficácia, hesitantes entre o bacharelado e a licenciatura (Cavalcanti, 2011; Martins, 2015; Santana Filho, 2011, Freitas, 2016).

Callai (1995) manifesta preocupação com a formação do licenciado enquanto acréscimo do bacharel. Segundo a autora, esse professor não lida bem com a dinâmica da sala de aula e com os conteúdos geográficos. Cavalcanti (2011) acrescenta que as alterações legais não modificaram o *modus operandi* universitário de formação do pesquisador e do técnico, em detrimento do professor de geografia. O conteudismo, a cisão ensino/pesquisa também são dilemas nas licenciaturas. A isso se soma o *habitus* do docente universitário que não se reconhece como professor. Claro, a desvalorização profissional, as condições de trabalho, o desprestígio social, também contribuem para a desistência da profissão docente (Bueno e Moraes, 2017).

A desprofissionalização e a precarização da formação têm a subscrição do Estado, seja pela política de currículo, seja pela adoção de determinados modelos de cursos de licenciatura (Castellar, 2015). Na escola, o currículo verticalizado, enrijecido, a pressão por aprovação, tendo em vista *rankings* e índices, as imposições no cumprimento de burocracias e prazos, esse conjunto de elementos potencializa o abandono da docência (Freitas, 2016). Conforme a autora, há também pressões por resultados, pela resolução de complicações sociais, mesmo diante dos baixos investimentos na educação. Essas questões auxiliam no entendimento da disposição vacilante dos estudantes de licenciatura de serem professores, ao que parece, na concepção deles a expressão síntese disto é de que: *"no final do curso, eu decido."*

Diante disso, resta indagar: Como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) sopesa a decisão dos bolsistas pela docência? Como a relação universidade/escola instaurada pelo programa incide nesse processo decisório? Logo, o objetivo deste artigo é analisar como o PIBID atinge a decisão dos bolsistas pela carreira docente, a partir das práxis universidade/escola. Para tanto, fez-se uso de pesquisa bibliográfica, com localização, levantamento, leitura e fichamento de referências que analisam o tema. O artigo também lançou mão da pesquisa participante. Krohling Peruzzo (2016) diz que nela o pesquisador participa do ambiente por meio da interação, compartilhamento e envolvimento com as atividades do grupo.

Por isso a pesquisa participante se nega à neutralidade científica, se prende aos domínios qualificáveis, com apreensão da multidimensionalidade do fenômeno, com

atenção a sua essência e ao seu movimento. A autora adiciona que, na pesquisa participante, o conhecimento é produto da relação sujeito-sujeito, mas sem adesão às interferências subjetivas, pré-concebidas, o que exige maturidade intelectual. O tempo de contato com o ambiente e com os sujeitos pesquisados não é pré-estabelecido, mas relaciona a revelação do fenômeno ao pesquisador (Krohling Peruzzo, 2016).

Dentro da pesquisa participante, há a participação observante, conforme esclarece Krohling Peruzzo (2016), essa técnica significa observação, participação direta nas atividades. Também envolve observação, compartilhamento, vivência, acompanhamento das situações concretas do grupo, com envolvimento e direito à voz. A autora aponta que a pesquisa participante incorpora técnicas adicionais de pesquisa, como: análise de documentos, aplicação de questionários e entrevistas. Na pesquisa também se utilizou o diário de campo para o registro das informações coletadas. Nela, o tempo de contato com o ambiente e com os sujeitos pesquisados compreendeu os meses de novembro de 2022 a fevereiro de 2024, o que circunscreveu 16 meses.

Nesse período, a interação, o compartilhamento, o envolvimento, a vivência, o posicionamento nas atividades, nas situações concretas do núcleo do PIBID de Geografia do Câmpus Nordeste-sede Formosa, se realizou no Laboratório de Geografia Humana e Ensino de Geografia (LEPEGE) e no Centro de Ensino em Período Integral Professor Sérgio Fayad Generoso. Esses procedimentos da participação observante ocorreram em rodas de conversa na escola-campo, especificamente em diálogos sobre gestão pedagógica, financeira e administrativa escolar. A isso se somou debates em espaços de diálogo no LEPEGE sobre o projeto pedagógico, o regimento escolar da escola-campo, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e do novo ensino médio para o Brasil e sua efetivação no estado de Goiás.

Houve também discussões sobre currículo, metodologias, concepções de ensino de geografia com proposições, planejamento, pré-teste e execução de unidades didáticas de geografia no Centro de Ensino em Período Integral Professor Sérgio Fayad Generoso. Ainda nesse ambiente, posicionamentos foram emitidos em relação às observações realizadas da escola, da aula de geografia e de diálogos que foram realizados a respeito de reunião de pais, gincanas e projetos de culminância. Os resultados dessa participação foram registrados em fotografias e anotações de diário de campo. Nele também foram assinaladas informações e apreensões da análise de documentos da escola-campo, do currículo oficial de Geografia e dos relatórios produzidos pelos bolsistas.

Igualmente, a pesquisa participante incluiu redação e aplicação de nove questionários via *Google forms* com oito bolsistas de geografia e a professora supervisora

do núcleo. As indagações aos primeiros interlocutores se circunscreveram às motivações de inserção no PIBID, as contribuições à formação docente, o peso na escolha pela docência, a diferença de ser bolsista para a atuação profissional futura, inclusive na execução do estágio supervisionado. As questões direcionadas à professora supervisora incluíram os desafios de execução do PIBID, da adoção do novo ensino médio, de exercício da docência no século XXI, as fragilidades identificadas na formação de professores e as aprendizagens construídas no PIBID.

Os questionários foram analisados e as respostas foram selecionadas e tabuladas. Fez-se uso de nomes fictícios para preservação da integridade e anonimato dos participantes. Contudo, se obteve autorização deles para exposição das respostas e fotografias. De igual modo, as anotações do diário de campo são exibidas neste trabalho. O artigo se organiza em duas seções: na primeira se analisa a práxis do PIBID nos espaços/tempos escola/universidade, na segunda se discute a (in)decisão dos bolsistas pela docência, além dos desafios contemporâneos do trabalho do professor.

O PIBID: práxis nos espaços/tempos universidade/escola, escola/universidade

Reforça-se que os nomes dos participantes mencionados neste item são ficiticios. Isso posto, o PIBID se origina de debates internacionais sobre a qualidade dos professores da educação básica, da política débil de formação de professores no Brasil (Freitas, 2016). Conforme a autora, países europeus, asiáticos e da América Anglo-Saxônica anteviram a urgência de investimento na formação de professores. No Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso-FHC, foi instituída a política de formação de professores em educação à distância e a LBD prescreveu a formação docente superior. Na gestão de Luís Inácio Lula da Silva, os projetos políticos pedagógicos se tornaram espaços específicos de formação permanente, criou-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Pró-licenciatura, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Pró-docência), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o PIBID.

As universidades privadas foram incorporadas a esse programa em 2013. Nesse momento se elaborou o PIBID diversidade e a Geografia foi atendida nos editais publicados. Segundo Freitas (2016), o PIBID significa inserção orgânica na escola, por se tratar de um espaço/tempo estruturado na práxis docente, o que garante formação teórico-prática sólida. Nele se aproxima escola/universidade, com formação continuada, pesquisa e formação científica, vivência e trabalho cotidiano sobre a docência,

valorização e inter-relação dos conhecimentos teórico-metodológicos, práticos, vivenciais, reformulação da cultura das licenciaturas e estruturação pelo trabalho coletivo, pela experimentação, aprendizagem, formação e crescimento recíproco (Freitas, 2016; Burggrever e Mormul, 2017; Bueno e Moraes 2017).

Bueno e Moraes (2017) defendem sua orientação pelos princípios da excelência, equidade, ética, aprimoramento, competência, criatividade, iniciativa, por isso necessita se tornar uma política pública de Estado. Na Figura 1, especificamente na imagem 3, se observa que no PIBID do núcleo de Geografia do Câmpus Nordeste-sede Formosa debates foram realizados a respeito do projeto político pedagógico, do regimento escolar, do código de ética da direção, dos professores e dos estudantes da escola-campo. As discussões também compreenderam artigos acadêmicos sobre (in)disciplina escolar e diferentes projetos de escola e educação.

Esse momento foi intercalado por rodas de conversa no Centro de Ensino em Período Integral Professor Sérgio Fayad Generoso, instantes de diálogo com a direção, com a coordenação geral e com a de núcleo diversificado e conhecimento da estrutura física, dos recursos didático-pedagógicos, situação registrada na Figura 1, nas imagens 1, 2, e 4. Na oportunidade houve entendimento escola/universidade de que a inserção dos bolsistas deveria ocorrer de modo gradual. As discussões proporcionaram o entendimento de que existem diversos projetos de educação e de escola. O que implicou o reconhecimento da escola como espaço histórico, situado, objeto de múltiplas determinações, que são questões importantes para o planejamento da práxis docente.

Figura 1 - Formosa: Rodas de conversa e grupo de estudos sobre escola no núcleo do PIBID de Geografia



Fonte: PIBID, 2022-2023.

O diálogo com a direção e a coordenação pedagógica se circunscreveu aos aspectos infraestruturais, financeiros, administrativos, organizacionais, didático-pedagógicos da escola, somados às características socioculturais, econômicas dos discentes da instituição. Nos debates dos textos acadêmicos e nas avaliações das rodas de conversa, os bolsistas informaram desconhecimento prévio de que a prática docente envolve aspectos culturais, políticos, sociais e organizacionais da escola. Ocasião em que se reafirmou que o trabalho docente envolve atenção à cultura escolar e aos silêncios instituídos/institucionalizados na escola. Essa instituição está imersa na dialética da particularidade, singularidade e universalidade.

Rivero (2012) menciona que não existe trabalho docente despido de fundamentos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos. Há teorias implícitas nas crenças e nas ações docentes. A resolução dos problemas da prática docente também abrange tomada de consciência para mudanças didáticas, com negação do pensamento espontâneo e incorporação de outras propostas de ensino/aprendizagem. Por isso os documentos oficiais não devem ser produzidos para cumprimento de formalismos burocráticos. É inadmissível que o professor não os conheça e não participe da redação deles.

Ainda, não é suficiente o domínio do conhecimento específico, didático-pedagógico, uma vez que há questões políticas, sociais, humanas, econômicas envolvidas na docência (Martins, 2015). Assim, há um sujeito socialmente determinado na sala de aula, podendo surgir projetos autoritários, democráticos ou libertários de educação que silenciam ou reagem à misoginia, ao racismo, ao preconceito, às desigualdades e às injustiças sociais. Inserções açodadas e tecnicistas no interior da escola empobrecem o debate da práxis docente.

Nota-se nos eventos intrainstituição, dentre outras situações do PIBID na Universidade Estadual de Goiás, certa reificação da prática. Entende-se que isso reforça o velho jargão: *"O que se aprende na universidade não serve à escola."* Mas o trabalho docente impõe o domínio de teorias, habilidades e troca de experiências (Freitas, 2016). Entende-se que nele devem-se unir saberes da escola, da experiência, dos conhecimentos pedagógicos específicos, o que propicia leitura crítica e planejamento pela realidade escolar (Martins, 2015; Callai, 1995; Freitas, 2016). Cavalcanti (2012) diz que a relação escola/universidade esclarece aos licenciandos as demandas da atuação docente.

Para isso Rivero (2012) adiciona que os futuros professores devem se inserir, observar e analisar a escola. Compreende-se que essa práxis, realizada no núcleo do PIBID, contribuiu para o redimensionamento do que é a escola. Ingrid informa: *"* [Passei] *a problematizar a escola, pensar a escola não só como um simples lugar de estudo, nesse*

sentido o que eu entendia como escola, como lugar de estudo foi de certa forma descontruído e passei a entender a escola como um lugar de disputa." Igualmente, consolidou os intentos do PIBID de conhecer a escola, a comunidade escolar e os documentos que informam o projeto da instituição (Burggrever e Mormul, 2017). Também privilegiou a compreensão profunda, complexa do que é a escola (Freitas, 2016).

Segundo essa autora, as licenciaturas devem ouvir a escola e suas demandas próprias, haja vista que isso produz dúvidas e interpelações que auxiliam no conhecimento dos licenciandos sobre o cotidiano escolar. O PIBID, diferente do estágio supervisionado, deve promover maior vivência da escola, com apreensão da sua estrutura organizacional (Burggrever e Mormul, 2017; Freitas, 2016). No PIBID de Geografia também se estudaram os documentos curriculares nacionais, para o estado de Goiás e se discutiram textos acadêmicos sobre o tema. A leitura e a discussão da BNCC e do *"Documento curricular para Goiás: etapa ensino médio-DCGOEM"*, colocaram os bolsistas em contato com novas exigências de encaminhamento do trabalho docente.

A Figura 2 registra um desses momentos de debate. Neles se concluiu que a BNCC e o novo ensino médio não promovem esforços de formação geral e politécnica dos estudantes do ensino médio; pelo contrário, reduz carga horária das ciências humanas, naturais e reifica a língua portuguesa e a matemática. As trilhas de aprofundamento integradas por áreas de conhecimento do DCGOEM, apesar de proposições interessantes, como a trilha de aprofundamento: *"Agropecuária: história, processos econômicos e tecnológicos em Goiás "*, que pode ser apropriada para difusão de conhecimento crítico, esbarram na carga horária excessiva dos docentes da educação básica em Goiás, ampliada para 32 horas aula em 2022.

A tudo isso se somam as fragilidades de recursos didáticos. As práticas, metodologias sugeridas no DCGOEM, fundamentadas na pedagogia das competências e na metodologia de projetos para a resolução de problemas, não dialogam, em muitas situações, com a infraestrutura física, didático-pedagógica hegemônica das escolas, com a zona de desenvolvimento real dos estudantes. Acrescenta-se que a execução das trilhas de aprofundamento por um único docente, que envolve conhecimentos de inúmeras disciplinas, converte a interdisciplinaridade na escola em mera quimera. As habilidades das trilhas de aprofundamento também são vagas, generalistas e repetitivas.

O eixo estruturante: *"empreendedorismo"* faz defesa pública de formação do empreendedor, isso reafirma a matiz neoliberal do DCGOEM, da BNCC. Nas trilhas de aprofundamento *"Incertezas naturais"* e *"Identid@des.com"* ignora-se o acúmulo de

pesquisas em ciências humanas e sociais aplicadas, as quais tratam de temas abordados nelas e que contribuiria para a construção do conhecimento pelos discentes. A Geografia física é fragilizada na BNCC, sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, seus temas aparecem na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Figura 2 - Formosa: PIBID de Geografia-Espaço de diálogo sobre a BNCC



Fonte: PIBID, 2022-2023.

O DCGOEM também adere ao relativismo pós-moderno ao defender que a verdade é um ponto de vista. A produção do conhecimento se converte em fabricação do *"eu/indivíduo"*, da autoconsciência, descolada da materialidade/mundo. Nega-se a verdade como reprodução ideal da materialidade, o que desqualifica as ciências humanas, o conhecimento historicamente acumulado nessa área. De modo geral, se chegou ao entendimento de que o DCGOEM foi redigido de forma apressada, aligeirada e para o cumprimento de exigências institucionais, sem a observância das necessidades da escola.

A BNCC, conforme Freitas (2018), compõe a sanha dos capitalistas internacionais pelos fundos públicos, integra a reforma empresarial da educação, com redução do trabalho docente ao fazer, circunscrita em competências, habilidades e em resolução de problemas. As habilidades, nomeadas por códigos alfanuméricos, permitem o controle do trabalho docente, da escola e a disseminação de avaliações multiescalares. A mensuração constante promove hierarquização de escolas, adoecimento mental discente e docente. Contraditoriamente, grupos empresariais multinacionais comercializam pacotes tecnológicos e didáticos com o Estado.

Essa base também ameaça institucionalizar a avaliação docente, ao propor a reorganização do currículo de formação de professores. Os efeitos da BNCC, do novo ensino médio foram observados na escola-campo do PIBID. Constatou-se condicionamento do currículo às avaliações nacionais e estaduais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás-SAEGO. Notou-se aumento do adoecimento discente, pela ampliação da cobrança por resultados, maior inflexibilidade do currículo, rijo às alterações. Sobre o novo ensino médio de Goiás, oriundo da BNCC, a professora Regiane ponderou:

> Com a implantação do novo ensino médio os professores *[goianos]* estão sobrecarregados, visto que agora são modulados com 32 aulas semanais e não mais com 28 e atuam em disciplinas que não fazem parte da sua formação, como por exemplo, Projeto de Vida. A quantidade de aulas de Geografia foi reduzida e muitos conteúdos que são essenciais acabam sendo excluídos do currículo. A Geografia Física perde importância, assim como a Cartografia. Os estudantes estão cansados e desmotivados, enquanto conteúdos essenciais deixam de ser ensinados, os vestibulares continuam cobrando na íntegra. Assim, os alunos de escola pública têm dificuldades de concorrer com os estudantes de escolas particulares. O novo ensino médio empobrece o ensino de Geografia e não deixa tempo suficiente para que os professores planejem as aulas das inúmeras disciplinas em que são modulados. Assim, as aulas perdem qualidade e os estudantes e professores estão cada vez mais sobrecarregados.

Sobrecarga de trabalho, atuação fora da área de formação, redução dos conteúdos de geografia formam um conjunto de elementos que reforçam na interlocutora o entendimento de que o novo ensino médio empobrece a formação discente. A isso ela adiciona o tempo exíguo para o planejamento, o que diminui a qualidade do trabalho docente. A leitura e a análise dos documentos oficiais supracitados foram fundamentais para o posicionamento crítico e propositivo, para encaminhamentos e decisões conscientes dos futuros professores de Geografia. Esses momentos de estudo, de observação e de escuta no PIBID oportunizaram aos bolsistas compreender que o currículo está em constante disputa (Freitas, 2016).

A propósito, Callai (1995) informa que os professores devem ser capazes de selecionar o conteúdo, trabalhá-los conforme as condições objetivas da escola e dos discentes. Castellar (2015) acrescenta que a experiência e o conhecimento do professor se tornam o centro da sua atuação sobre o currículo. Por isso se exige dele a seleção do conteúdo, do que deve ser ensinado em atenção ao desenvolvimento cognitivo e aos conceitos prioritários que devem formados pelos estudantes. Freitas (2016) entende que as práticas curriculares devem se atentar às singularidades e aos contextos escolares.

Diante de certo consenso hegemônico de que o professor contemporâneo deve ser pesquisador, crítico, reflexivo, autônomo e capaz de tomar decisões conscientes

(Santana Filho, 2011; Cavalcanti, 2011; Castellar, 2015), compreende-se que os encaminhamentos do núcleo do PIBID de Geografia acompanharam esse entendimento. Em contraposição, também se entende, como declara Martins (2015), que as reformas recentes na formação de professores advogam executores de tarefas planejadas extrínsecas à escola. Soma-se a isso o currículo escolar enrijecido, com diminutas brechas para inserção de propostas e projetos interdisciplinares (Freitas, 2016). O entendimento da escola e do currículo se somou à discussão da aula de geografia (Figura 3).

Figura 3 - Formosa: Atividades de planejamento, pré-teste e avaliação de ações didático-pedagógicas desenvolvidas na escola-campo



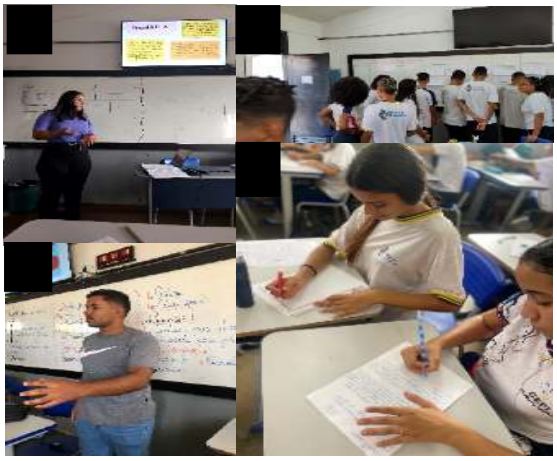
Fonte: PIBID, 2023.

Houve momentos de observação, sucedido pela avaliação, com atenção ao que produziu estranhamento e surpresa na aula de geografia. Seguiu-se, então, o estudo de manuscritos de ensino de Geografia, metodologias de ensino/aprendizagem, sobretudo da geografia no ensino médio. Houve, também, a leitura e discussão de textos sobre planejamento de aula, redação de unidades didáticas de geografia condizentes com o projeto de ensino: *"Problemas ambientais de Formosa"* (imagem 2). Disso decorreu a aplicação de atividades de intervenção na escola-campo, precedidas pela realização de pré-testes no LEPEGE (imagens 1, 3 e 4).

Na criação das unidades didáticas, empregou-se o livro didático da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o projeto de ensino: *"Problemas ambientais de Formosa"*, textos paradidáticos e científicos. As unidades didáticas foram aplicadas em duplas, por meio de atividades escritas, pílulas de exposição de 10 min. e aulas com uso das metodologias do *geozine*, mapa conceitual, *story telling* (Figura 4). Decidiu-se por

esses procedimentos em observância ao desenvolvimento cognitivo e a capacidade de exposição dos bolsistas. As unidades didáticas, os *slides* e as atividades elaboradas foram corrigidas e aceitas para aplicação após sucessivas readequações.

Figura 4 - Formosa: Aplicação de atividades de intervenção no Centro de Ensino Centro de Ensino em Período Integral Professor Sérgio Fayad Generoso



Fonte: PIBID, 2023.

Os futuros professores reconheceram suas fragilidades de formação específica, técnica e didático-pedagógica. Além de correção dos produtos escritos, nos pré-testes ponderou-se sobre a entonação da voz, o uso do espaço da sala de aula, a postura corporal, a eliminação de tiques, de expressões coloquiais, a necessidade de segurança no raciocínio lógico e adequações no tempo de execução. É certo que o trabalho docente envolve um *corpus* específico, teórico-metodológico, pedagógico (Freitas, 2016).

Segundo a autora a discussão, o planejamento e a execução de aulas de geografia atendem finalidades do PIBID, como integração universidade/escola, participação em metodologias inovadoras, conformação de futuros professores pela escola e, principalmente, apreensão dos instrumentos, saberes, peculiares da profissionalidade docente. Rivero (2012) declara que a experimentação e a avaliação são fundamentais na formação inicial, incita elaborações didático-pedagógicas originais. Nesse momento, também é importante discutir idealizações e crenças sobre a profissão docente. As condutas de pesquisa, estudo, observação, planejamento, execução e avaliação de aulas de geografia colocaram os pibidianos em contato com a complexidade da prática docente.

Tais procedimentos dialogam com Martins (2015) e Santana Filho (2011), autores que informam resolução de dificuldades da mediação docente pela investigação e pela

reflexão para domínio do conteúdo no processo didático. Bueno e Moraes (2017) adicionam que os licenciandos devem apreender novas formas de ensinar geografia. Cavalcanti (2012) defende que a pesquisa, a reflexão e as preocupações da ciência geográfica proporcionam posicionamento teórico-metodológico, definição do projeto de trabalho profissional, ciência do papel social e do significado do ensino de geografia.

Nesse contexto, conteúdos são reconstruídos, escolhidos e desconsiderados. Burggrever e Mormul (2017) declaram que avaliações da atuação docente identificam dificuldades e sucessos, os quais formam bagagem didático-pedagógica dos futuros professores de geografia. O diálogo das experiências e das concepções teóricas de ensino de geografia engendra cultura reflexiva, qualificação da formação docente e corrobora a constituição do professor crítico, reflexivo e autônomo (Freitas, 2016).

A autora entende que, na construção de unidades didáticas, a prática da pesquisa, da reflexão e do estudo colocam o docente em reflexão sobre seus saberes, suas experiências, e isso reelabora seu conhecimento e reorganiza sua prática. A mediação da pesquisa para o trabalho docente também fornece instrumentos para resolução de adversidades e o uso de fundamentos científicos para atuação profissional. Diante dessas circunstâncias, é prudente fazer a seguinte indagação: Como essas ações supracitadas no texto, realizadas no PIBID de Geografia do Câmpus Nordeste - sede Formosa sopesam nas decisões dos pibidianos pela docência em Geografia? Essa questão será objeto de preocupação do próximo item.

O PIBID de Geografia e a decisão pela docência

Reitera-se que o nome dos participantes usados neste tópico é fictício. Dito isto, os pibidianos interpelados afirmaram que a inserção no PIBID se deu pelas seguintes motivações: contato com a prática docente, aprendizagem sobre a docência e bolsa ofertada que garantiu condições de permanência no curso. Há, também, a concepção de que a inter-relação teoria/prática, o contato com saberes da prática, mediada por professores universitários, professores supervisores e o desenvolvimento de atividades de pesquisa na escola-campo qualificam a formação. A bolsista Eliane ponderou:

> Acredito que o PIBID foi uma oportunidade única para iniciar minha trajetória profissional como docente. O programa me permitiu vivenciar a prática da docência na escola pública, sob a orientação de professores experientes. Além disso, também me proporcionou a oportunidade de desenvolver projetos de pesquisa e extensão, o que enriqueceu minha formação acadêmica.

Esses entendimentos se correlacionam com a ideia de que a relação pesquisa/ensino resulta em formação sólida, cujo diálogo escola/universidade é central na feitura do professor pesquisador (Santana Filho, 2011). Soma-se a isso as observações registradas no PIBID. Nele os bolsistas, contraditoriamente, revelaram desconhecimento do programa, indecisão pela profissão docente, estereótipos da profissão, como acepções de que o trabalho docente, nos diversos níveis de ensino, garante dividendos irrisórios e de que a escola e as salas de aula são espaços homogêneos, sinônimos de indisciplina e desorganização. A permanência no programa, as discussões sobre escola, currículo e ensino de geografia dissiparam concepções preliminares, de tal modo que reformularam entendimentos sobre a profissão docente.

Os bolsistas ilustraram que o programa garantiu protagonismo na formação e na motivação para realização do curso, no conhecimento da escola e nos saberes do trabalho docente. É notório que a experiência em sala de aula promoveu crescimento pessoal e dissipação do medo da escola. O medo e a insegurança compuseram emoções dos pibidianos. O sentimento de *"não dar conta"* sobrepesava na indecisão pela profissão docente. Nas discussões os licenciandos entenderam a escola como espaço histórico, situado, disputado, em contraposição ao espaço constrangido pelo fim da história.

De igual modo, compreenderam que existem aulas de geografia com diferentes propostas de realização do processo de ensino/aprendizagem. Martins (2015) diagnostica que docentes recém-formados, inexperientes com a prática docente, em inúmeras situações se sentem inseguros e aderem às táticas de sobrevivência. A resolução disso ocorre com a vivência dos estudantes de licenciatura do dia a dia da escola. As vivências, as experiências, as pesquisas, as leituras, as reformulações do que é a escola, o contato com o saber/fazer docente, as produções textuais são elementos que foram reconhecidos como significativas contribuições do PIBID. Acerca disso, a estudante Fabiana afirmou:

> [Houve] contribuição com conteúdo, leituras, entendimentos dos contextos apresentados, preparação de relatórios, criação de plano de aula, como aplicar uma aula, criar uma aula a partir de slides, aulas via Google Meet, perder a timidez ao falar em público, como criar os trabalhos para seminários, aplicar provas, como se impor como professor.

Por sua vez, Leticia mencionou:

> Durante o programa tive a oportunidade de trabalhar com alunos da educação básica, o que me permitiu desenvolver habilidades pedagógicas e aperfeiçoar

> minha prática docente. Tenho aprendido a planejar aulas, aplicar metodologias de ensino diversificadas, avaliar o aprendizado dos alunos e lidar com as diferentes realidades da educação pública.

O programa permite ao estudante ser habitado pela escola, o que potencializa conhecimentos centrais à prática docente (Freitas, 2016). Segundo Callai (1995), o estudante de licenciatura necessita adquirir conhecimentos específicos e pedagógicos, precisa se envolver com práticas, experiências interdisciplinares, inovadoras, desenvolver capacidade de pesquisa, escrita, fala e preparação de aulas. Burggrever e Mormul (2017) acrescentam que o registro escrito se constitui elemento central para orientação, reflexão, análise e questionamento da prática docente. Martins (2015) declara que os professores devem lidar com saberes e experiências dos estudantes para selecionar conteúdos e organizar situações de aprendizagem.

Os depoimentos também informam crescimento na capacidade de oratória e de interpretação. Renato relata: *"Ao entrar no PIBID não conseguia falar em público, ficava muito nervoso e na hora não saia nada. O PIBID foi de suma importância para o treinamento desse problema. Considero que a minha oratória e leitura deu um salto estonteante [...]."* Os bolsistas, quando comparam sua formação com demais estudantes de licenciatura em geografia, concebem que o programa os qualificou para o trabalho docente, dado o contato, a vivência da prática docente, o aprimoramento como professor pesquisador, reflexivo, crítico, bem como a apreensão de saberes do trabalho docente. Luiza vaticina:

> No meu entendimento um bolsista do PIBID de Geografia se diferencia de um estudante que não tem acesso a essa bolsa no curso principalmente por três aspectos: Experiência prática na docência, desenvolvimento de habilidades de pesquisa e extensão, reflexão sobre a prática docente. Os bolsistas do PIBID têm uma visão mais realista da prática docente e estão mais preparados para enfrentar os desafios da sala de aula. Além disso, temos a oportunidade de conhecer professores experientes, outros bolsistas de diferentes universidades e pesquisadores da área de Geografia. Essa rede de contatos pode ser valiosa para o futuro profissional. Em resumo, o PIBID é uma experiência enriquecedora que oferece às bolsistas oportunidades que não são disponíveis para a maioria dos estudantes de licenciatura.

Alessandra complementa:

> Acredito que se fosse para dar uma nota de 0 a 10, tal nota seria 7. Durante esse processo, essa experiência eu me tornei uma pessoa mais crítica e passei a entender melhor não só como funciona uma escola ou instituição de ensino, como também diversas outras coisas presentes na nossa sociedade.

Estas convicções confirmam as constatações de pesquisadores sobre a importância do PIBID nos cursos de formação de professores. Bueno e Moraes (2017) afiançam sua relevância pelo contato com as questões cotidianas da escola, que animam a reflexão, a solução de casos concretos, o que contribui para formar professores críticos. Soma-se a isso a aproximação teoria/prática, a execução de práticas diversificadas de ensino, o estimulo à criatividade, a tessitura de rede de saberes entre professores universitários, supervisores e estudantes de licenciatura. Ainda, o impulso à pesquisa forma o professor pesquisador.

Os bolsistas do PIBID de Geografia, em sua maioria, direcionaram seus trabalhos monográficos para temas do ensino de Geografia. É por demais sabido que o professor pesquisador é importante para superação da racionalidade técnica (Martins, 2015). Conforme os depoimentos recolhidos, o programa ainda propiciou autoconfiança, desenvoltura na realização das aulas no estágio supervisionado, dada a apreensão de conhecimentos didático-pedagógicos, organizacionais e operacionais da aula de geografia, além do protagonismo crítico nas atividades do curso de geografia. A título de exemplo, Renato menciona:

> Acredito que o bolsista do PIBID se torna durante o processo um estudante protagonista [...] devido aos problemas e estudos expostos [...] se torna mais atuante e crítico. Tal diferença pode ser notada ao apresentar trabalhos (seminários) e durante a fase de regência do estágio supervisionado.

A esses excertos se somam menções do PIBID como sinônimo de crescimento pessoal, formação qualificada, entendimento da geografia escolar e valorização da profissão docente. Os interlocutores destacam o cumprimento de objetivos do programa como os informados por Burggrever e Mormul (2017), isto é, o incentivo, a qualificação, a desenvoltura, a familiaridade com a escola, a educação escolar e as ações didático-pedagógicas. Tem-se, também, a formação de habilidades solicitadas dos estudantes de licenciatura, como, por exemplo, a capacidade de avaliar a sua formação correlacionada à aprendizagem do estudante da educação básica (Castellar, 2015).

Logo, o PIBID sobrepesou na decisão dos bolsistas pela docência. Conforme alguns interlocutores disseram: *"Foi um divisor de águas. "* O programa oferece a formação para o trabalho docente, o conhecimento e a reformulação da concepção sobre a profissão, a eliminação da incerteza inicial verbalizada na seguinte expressão: *"Quero ser professor",* além do amadurecimento e da filiação a determinada concepção de ensino de geografia. Leticia expõe esses aspectos nos seguintes termos:

> No início eu tinha uma visão idealizada da profissão docente. Eu acreditava que ser professor era uma profissão gratificante e que me permitiria fazer a diferença na vida dos alunos. Eu também acreditava que seria uma profissão desafiadora, mas que me proporcionaria oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Depois de participar do PIBID, minha visão da profissão docente mudou. Eu percebi que a profissão docente é sim gratificante, mas também é desafiadora e complexa. Os professores precisam lidar com uma série de desafios, como a falta de recursos, a burocracia e as dificuldades dos alunos. No entanto, acredito que os desafios da profissão docente são superados pela satisfação de saber que estamos contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Acredito que o ensino de geografia é fundamental para a formação cidadã, pois nos permite compreender o mundo em que vivemos e as relações entre os diferentes espaços.

É perceptível a indecisão dos estudantes de licenciatura em geografia do Câmpus Nordeste-sede Formosa no ingresso no primeiro período do curso. Isso ocasiona desmotivação e desinteresse pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão. O PIBID, conforme os depoimentos obtidos, redefinem o desejo pela docência. Alessandra, por exemplo, vaticina: *"Eu avancei muito, aprendi a amar a docência. É isso que quero para minha vida"*. Renato concebe o programa como sinônimo de formação didático-pedagógica para o trabalho docente. Entende-se como um professor em processo, em seu fazer-se, consciente das escolhas e das responsabilidades na educação:

> Acredito que consegui aproveitar as oportunidades oferecidas pelo programa para desenvolver minhas habilidades pedagógicas e aperfeiçoar minha prática docente. Acredito que ainda tenho muito a aprender, mas estou confiante de que estou no caminho certo para me tornar um professor de Geografia qualificado e comprometido com a educação pública.

A interlocutora Leticia defende que o PIBID é fundamental porque insere o licenciando na escola. A práxis, as vivências e as experiências em sala de aula desde o ingresso na licenciatura elimina certas deficiências na formação inicial de professores. Ela entende que não combina cursos de formação de professores distanciados da escola. Isso forma professores despidos de contato permanente com o *"chão da sala de aula."* Evidente que se discorda de que o PIBID converte a universidade em espaço da teoria e a escola enquanto *locus* da prática. Entretanto, conforme Freitas (2016), o programa constrói saberes e identidade docente. Leticia sintetiza a questão nos seguintes termos:

> O PIBID desempenha um papel fundamental ao proporcionar aos estudantes de licenciatura em Geografia uma experiência prática no ambiente escolar. Isso é crucial para complementar a formação teórica adquirida na universidade, permitindo que os futuros professores vivenciem a realidade da sala de aula desde os estágios iniciais de sua formação.

Nesse programa, os estudantes discutem as condições de trabalho, a estrutura organizacional da escola, debatem e pesquisam sobre o saber/fazer docente, o que os

converte em professores pesquisadores, reflexivos, capazes de obter soluções originais aos problemas do seu fazer profissional (Freitas, 2016). Também se indagou a professora supervisora sobre as contribuições do PIBID à sua formação. Ela reportou aprendizagens para atuação em diferentes zonas de desenvolvimento real dos estudantes. A leitura, o debate de textos e documentos garantiram posicionamento crítico sobre o novo ensino médio. Além de reflexão crítica sobre o seu trabalho, com exclusão de práticas e adição de aspectos didático-pedagógicos às aulas de geografia. Segundo a fala da interlocutora:

> Aprendi a exercitar a paciência, [...] os bolsistas apresentam níveis variados de desenvolvimento cognitivo. [...] Foi bastante produtivo todas as rodas de conversa e discussões em torno da implantação do Novo Ensino Médio, pois a partir daí tive a oportunidade de estudar o documento na íntegra, analisando todos os detalhes. A partir das discussões e dos textos tratados, pude refletir sobre a docência e sobre as maneiras pelas quais eu organizo as minhas aulas. Estudar sobre o ensino de Geografia me faz repensar minhas práticas e incluir novas atividades em meu planejamento.

O excerto comprova a contribuição do programa à realização da geografia escolar. Nele o professor supervisor aprimora e revê sua prática de ensino em geografia (Burggrever e Mormul, 2017). Segundo Freitas (2016), se o conhecimento prático não é suficiente, o professor de geografia recorre à pesquisa e à reflexão sobre a ação para obter fundamentos científicos para sua atuação. A isso se soma o fato de que, conforme Cavalcanti e Souza (2014), as teorias modificam a geografia escolar quando incorporadas ao ensino de geografia.

Complementa-se que a universidade deve dialogar com os professores da educação básica, auxiliá-los na formação contínua mediante o pensar junto, com revisão de entendimentos dos conteúdos e das práticas didático-pedagógicas (Callai, 1995). O PIBID também se converte em *locus* de desenvolvimento da inteligência emocional e psicossocial (Freitas, 2016). Sujeitos com diferentes conhecimentos, experiências e valores são integrados e compartilham um espaço/tempo complexo. Isso exige empatia, sensibilidade, capacidade de escuta e solidariedade. A professora supervisora também enumerou fragilidades identificadas na formação docente contemporânea. Nesse sentido, Regiane afirmou:

> Acredito que os futuros professores apresentam as mesmas fragilidades que os estudantes do ensino médio. *[Ou seja],* dificuldade de leitura, interpretação de texto, problemas com oralidade, escrita, etc. Além disso, não estão dispostos à desafios, não se interessam por aprender coisas novas ou por fazer as atividades propostas. São descuidados quanto à qualidade do seu trabalho, não respeitam prazos e encontram dificuldades para assimilar críticas. Além disso, há a falta de domínio de conteúdo, a dificuldade e o desinteresse em trabalhar com a tecnologia básica, como um *slide*, por exemplo.

Há, de modo geral, como dito neste texto, desinteresse dos jovens pela licenciatura. Como hipótese, depreende-se que os jovens com maior domínio de leitura, escrita e oralidade migram pós-ensino médio para cursos mais promissores, segundo avaliações do mercado de trabalho. As licenciaturas brasileiras recepcionam atualmente estudantes que não dominam, em inúmeras situações, pré-requisitos para o ensino superior, os quais não vislumbram, muitas vezes, projetos pessoais exitosos com a realização do curso, o que ocasiona desinteresse, desmotivação e desleixo no cumprimento das atividades. Martins (2015) menciona que o envolvimento frágil na licenciatura dificulta a assunção qualitativa da sala de aula.

Há ainda o desafio de superação, já apresentado no artigo, da cultura bacharelesca existente nos cursos de licenciatura em Geografia, a despeito das reformas curriculares no séc. XXI. A essa questão intrínseca se somam outras, como as dificuldades de adoção do lugar como categoria que possibilita uma leitura multiescalar, tendo em vista formar estudantes de licenciatura para a atuação cidadã (Cavalcanti e Souza, 2014). Segundo os autores, o cotidiano, a sua complexidade e a experiência espacial podem ser "gatilhos" para formação de sujeitos críticos, com consciência política das condições sociais de sobrevivência. Portanto, a geografia que se ensina na universidade também deve observar a vida cotidiana, o lugar. Esse encaminhamento pode mobilizar e motivar os estudantes de licenciatura durante a realização do curso.

Certamente existem inúmeras variáveis explicativas para o que se denomina de "crise das licenciaturas." De qualquer modo, também se questionou a professora supervisora quais desafios ela identifica para a docência no cenário brasileiro. A interlocutora mencionou a desmotivação e o desinteresse dos estudantes pela aprendizagem pós-pandemia da Covid-19. Eles não veem sentido na escola, não acreditam que a educação contribua para seus projetos individuais. Conjuntamente, existe o desprestígio, a desvalorização, a sobrecarga de trabalho do professor, com desdobramentos no trabalho docente e no desinteresse pela licenciatura. Além disso, há também o problema de investimento, de currículo, de qualidade dos materiais didáticos que ressoam na qualidade da educação. Ela sintetizou a questão do seguinte modo:

> Dentre os problemas fundamentais de exercício da docência no período contemporâneo posso citar a desmotivação dos estudantes. Após a pandemia, os alunos voltaram para o ensino presencial acostumados a não ter trabalho, a receber as informações prontas. Os estudantes não estão disponíveis para enfrentar desafios, não estão curiosos e dormem durante as aulas. Não vislumbram um futuro e não conseguem pensar em suas vidas à longo prazo. Outro problema importante é a sobrecarga e desmotivação dos professores pela falta de valorização da profissão. Não há tempo suficiente para fazer um bom planejamento pois a agenda está lotada de aulas e de uma variedade

> inimaginável de disciplinas que, muitas vezes, não tem nenhuma relação com o curso de licenciatura em que estão habilitados. A educação está sucateada e, inúmeras vezes, a escola não tem papel suficiente para imprimir as provas semanais. O livro didático não contempla da forma como deveria todos os assuntos e acabam se tornando um emaranhado de conteúdos superficiais. Assim, os estudantes que observam a falta de valorização, a sobrecarga e o cansaço dos professores não se interessam pela carreira docente.

Contraditoriamente, os bolsistas, questionados sobre o que produziu surpresa no contato com a escola-campo, reportaram a dedicação, o envolvimento, a participação e a interação dos estudantes nas atividades propostas pela escola. Os estudantes da educação básica detêm leituras de mundo e conhecimentos preliminares (Freitas, 2016; Callai, 1995). Ainda, há certo consenso hegemônico de que o ensino de geografia precisa observar o cotidiano, o lugar do estudante, com seleção de temas, informações, acontecimentos sociais relevantes da realidade para formação cidadã (Santana Filho, 2011; Cavalcanti e Souza, 2014). Além do mais, o professor de geografia deve entender como a criança e o adolescente aprendem (Callai, 1995).

Mais, existem elementos afetivos, psicopedagógicos que mediam a aprendizagem, desafios de aproximar o que se ensina com o que o sujeito é capaz de aprender (Castellar, 2015). Segundo a autora, o professor deve avaliar o estudante conectado a sua prática, as contradições da escola, e o que se ensina é uma decisão autônoma do professor. Isso posto, inúmeras hipóteses podem ser listadas para o desinteresse dos estudantes da escola-campo. Existem questões como a redução do tempo de planejamento, a ausência de recursos didático-pedagógicos, a qualidade dos materiais didáticos e as questões curriculares.

A propósito, enquanto as disciplinas de história, geografia e sociologia perderam espaço no novo ensino médio, novas nomenclaturas surgiram na grade das escolas públicas, como: *"O que rola por aí"*, *"Brigadeiro Caseiro"*, *"Mundo Pets AS"*, *"Arte de Morar"* (O Globo, 2023). Também há condicionamentos do currículo às avaliações nacionais e estaduais, o que afeta a liberdade de cátedra do professor. Além de imposições a atuação do docente fora da área de habilitação. Além disso, como hipótese, entende-se que no imaginário coletivo, sob determinados contextos, tendo em conta as possibilidades de ascensão social, os jovens minoram o valor da educação comparado às redes sociais, dadas as promessas de se converterem em *youtubers*, *influencer*, *pro-players*, blogueiros.

Outrossim, vive-se, como questão de fundo, a ascensão da extrema direita, com ode ao negacionismo, ao anticientificismo, ao militarismo, ao *home school*, a guerra cultural, a ignorância, a escola sem partido, a ideologia de gênero e a ação truculenta

contra o pensamento crítico. De igual modo, são feitas difamações de professores, escolas e universidades, numa estratégia de acossamento moral, de agressão verbal, de ataques cibernéticos, enfim, vários ataques que colocam em descrédito, em suspeição moral a educação, o trabalho docente, o que ampliou o desprestígio histórico do professor. A esses aspectos se soma a situação do professor que se encontra em sala de aula, com sua experiência, sua formação didático-pedagógica, específica, capaz de mobilizar ou não o estudante para o processo de ensino/aprendizagem.

Considerações finais

Diversas pesquisas, como a publicada pela revista Pesquisa Fapesp (2023), sinalizam um possível apagão de professores na educação básica, devido aos poucos jovens que desejam ingressar nas licenciaturas. Na literatura sobre o tema se identifica que existem questões intrínsecas aos cursos de formação de professores, como a prevalência da cultura bacharelesca, o distanciamento universidade/escola e os aspectos curriculares. Igualmente, há problemas extrínsecos, como o desprestígio social do professor, a desvalorização profissional, as condições de trabalho, a suspeição moral da docência e o matiz detidamente mercadológico de muitos cursos de formação de professores. O PIBID, enquanto inserção orgânica na escola, como espaço/tempo estruturado da práxis docente, ao que parece, se coloca na contramão da desprofissionalização do professor.

Neste texto, comprovou-se que o PIBID permitiu aos participantes a compreensão dos projetos de escola e de educação. O programa também corroborou o entendimento da escola como espaço situado, histórico e produto de múltiplas determinações. De igual modo, garantiu a apreensão do trabalho docente, permeado por elementos culturais, políticos, econômicos e sociais.

O estudo da BNCC, referente ao novo ensino médio proporcionou posicionamento crítico, capacidade de encaminhamentos propositivos e conscientes na seleção e organização do currículo escolar. Apesar dos elementos extrínsecos que escapam ao trabalho docente, como o projeto de reforma empresarial da educação, com instituição de avaliações que visam o controle dos professores, da escola e dos estudantes da educação básica. A imposição de propostas curriculares que se realizam por meio do novo ensino médio, as quais foram redigidas de forma açodada e aligeirada, para o cumprimento de exigências burocráticas.

Deve-se notar que o programa possibilitou aos bolsistas acesso aos saberes, peculiaridades e instrumentos que permeiam a profissionalidade docente, além do reconhecimento dos limites da formação específica, didático-pedagógica e da complexidade do trabalho docente. Assim, o programa contribui para a dissipação de concepções preliminares estereotipadas da escola, do trabalho docente, favorece a eliminação do medo da escola, e o deixar-se ser habitado pela instituição escolar, com qualificação para o trabalho docente.

A aquisição de autoconfiança e de desenvoltura para atuação em sala de aula fez com que o PIBID sobrepesasse na decisão dos bolsistas pela docência. Muitos deles nomeiam o programa como um *"divisor de águas"* na escolha pela profissão docente, apesar da miríade de problemáticas que atualmente perpassam o trabalho docente no Brasil. Portanto, se normalmente os estudantes ingressam na licenciatura com disposição vacilante pela docência, o PIBID, ao que parece, lança luz na decisão do caminho a ser seguido, isto é, nesse caminho, a decisão é caminhar para a profissão docente.

Agradecimento

Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da Bolsa CAPES de coordenação de área do núcleo do PIBID de Geografia, desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás, o que possibilitou o desenvolvimento qualitativo do PIBID de Geografia no Campus Nordeste - sede Formosa e permitiu a produção desse artigo científico.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base, ensino médio. Brasília: MEC, 2017.

BUENO, Míriam Aparecida; MORAES, Eliana Marta Barbosa de. As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação de professores de Geografia. **Ateliê Geográfico**, v. 11, nº. 1, p.71-86, 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/atelie Acesso em: 10 de jan. de 2024.

BURGGREVER, Taís; MORMUL, Najla Mehanna. A importância do PIBID na formação inicial de professores: um olhar a partir do subprojeto de Geografia da Unioste-Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 8, nº. 15, p. 98-122, jul./dez. 2017. Disponível em: http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br Acesso em: 3 de jan. de 2024.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 20 nº. 1, p. 1-4, 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/bgg Acesso em: 9 de jan. de 2024.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, v. 1, n. 14, p. 51-59, 2015. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br Acesso em: 12 de jan. de 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O lugar como espacialidade na formação do professor de Geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**,, v. 1, nº. 2, p. 01-18, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/index.php Acesso em: 5 de jan. de 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados. *In*: CASTELLAR, Sônia Vanzella; MUNHOZ, Gislaine. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos.** São Paulo: Xamã Editora, 2012. p. 89-100.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. **Scripta Nova:** revista electrónica de Geografia y Ciencias Sociales, Barcelona, V. XVIII, nº 496, p. 1-17, 2014. Disponível em: https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova Acesso em: 15 de jan. de 2024.

FREITAS, Aniele Sarah Ferreira de. **Formar professores pesquisadores numa cultura de bacharéis:** A cultura do PIBID de Geografia na UNICAMP. Dissertação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias - educação não é mercadoria. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Novo ensino médio goiano: documento curricular para Goiás** - itinerários formativos. Goiânia: SEDUC, 2022.

KROHLING PERUZZO, Cicilia M. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, v. XXIII, nº 3, p. 160-186, 2017. Disponível em: https://www.culturascontemporaneas.com Acesso em: 10 de jan. de 2023.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski. A formação do professor de geografia: aprendendo a ser professor. **Geosul**, v. 30, n. 60, p 249-265, jul./dez. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article Acesso em: 23 de fev. de 2024.

O GLOBO. Após reforma do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro.' Rio de Janeiro, 23 de fev. 2023. Brasil. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil Acesso em: 12 de jan. de 2024.

QUEIROZ, Christina. Crise nos programas de licenciatura. **Revista Pesquisa FAPESP**, n. 332, ano 24, p. 1-6, 2023. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-nos-programas-de-licenciatura Acesso em: 9 de jan. de 2024.

RIVERO, Ana. A pesquisa na formação inicial do professorado: Contribuições a partir de uma perspectiva socioconstrutivista e investigativa. *In*: CASTELLAR, Sônia Vanzella; MUNHOZ, Gislaine. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos.** São Paulo: Xamã Editora, 2012. p. 29-44.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. A formação de professores e as reformas das licenciaturas no Brasil. *In*: **ANALES** del XI Encuentro de Geógrafos da América Latina - Geopolítica, globalización y cambio ambiental. Bogotá: Universidade Nacional de Colombia, 2007. Disponível em: http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal11 Acesso: 23 de fev. de 2024.

Recebido em 26 de janeiro de 2024.

Aceito para publicação em 19 de maio de 2024.