



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFCG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

ORALDO RYK LOURENÇO LEITE

ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PIBID DE
GEOGRAFIA – UFCG/CFP

CAJAZEIRAS – PB

2018

ORALDO RYK LOURENÇO LEITE

**ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PIBID DE
GEOGRAFIA – UFCG/CFP**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras-PB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado (a) em Geografia.

Orientador: Prof. Ms. David Luiz Rodrigues de Almeida

Linha de pesquisa: Educação

CAJAZEIRAS – PB

DEZEMBRO - 2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva Lourenço - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

L533a Leite, Oraldo Ryk Lourenço.
Análises das práticas dos professores egressos do PIBID de Geografia-
UFCG/CFP / Oraldo Ryk Lourenço Leite. - Cajazeiras, 2018.
87f. : il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Me. David Luiz Rodrigues.
Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP, 2018.

1. Práticas pedagógicas. 2. PIBID. 3. Formação docente. 4. Professores egressos. 5. Geografia. I. Rodrigues, David Luiz. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 37.01

ORALDO RYK LOURENÇO LEITE

ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PIBID DE
GEOGRAFIA – UFCG/CFP

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras-PB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado (a) em Geografia.

Aprovado (a) em: 12/12/2018.

BANCA EXAMINADORA

David Luiz Rodrigues de Almeida

Orientador

Prof. Ms. David Luiz Rodrigues de Almeida
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Cícera Cecília Esmeraldo Alves

Examinador (a) Interno (a)

Prof.^(a) Dr.^(a) Cícera Cecília Esmeraldo Alves
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Rodrigo Bezerra Pessoa

Examinador (a) Interno(a)

Prof.^(a) Dr.^(a) Rodrigo Bezerra Pessoa
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Aos meus pais, José Lourenço e Maria Gorete, pela
dedicação, companheirismo, amor, amizade e por
todos os ensinamentos que me proporcionaram,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela força maior e inexplicável, que me atende sempre que a ele recorro. Por me permitir a realização desse trabalho, por ser meu guia nos momentos mais difíceis da minha vida, encorajando-me a superá-los todos os dias, propiciando força e coragem necessária para superar as adversidades durante a caminhada acadêmica.

Aos meus pais, José Lourenço e Maria Gorete, aos meus irmãos e irmãs que estiveram constantemente me apoiando, incentivando e me amparando nos momentos mais conturbados e por compreenderem a minha ausência nas reuniões familiares.

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que me proporcionou toda esta vivência, contribuindo diretamente para o meu enriquecimento intelectual, em especial ao Centro de Formação de Professores (CFP).

Ao Departamento e à Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia.

Aos professores do Curso de Geografia da UFCG/ CFP pelas contribuições para o meu progresso acadêmico, que por meio das disciplinas e debates contribuíram direta e indiretamente para o desenvolvimento desta pesquisa. Em especial as Professoras Cícera Cecília Alves e Ivanalda Dantas Nóbrega de Lorenzo, Coordenadoras de Área e Gestão, respectivamente, do PIBID, Subprojeto de Geografia no CFP, por todos os conselhos, incentivos e contribuições tanto pessoais, quanto profissionais, ao longo da minha participação no referente Projeto.

Aos professores supervisores dos estágios supervisionados e as escolas, por me aceitarem como aluno estagiário e ter a oportunidade de vivenciar a sala de aula de perto e em especial a professora supervisora do Subprojeto de Geografia, a prof^a. Izabel Alice, por todos os ensinamentos e reflexões sobre a prática docente.

Aos funcionários da UFCG/ CFP. Em especial Marcus e Dona Neném, pelo belíssimo trabalho realizado junto às residências universitárias e a todos do Restaurante Universitário, em especial Audeni, Dona Sônia, Ayane e Dona Nenê por me aturarem nos momentos de fraqueza e pelas brincadeiras constantes, momentos de descontrações que tornavam meus dias mais alegres.

Ao professor orientador neste trabalho, o professor David Luiz Rodrigues de Almeida, por ter aceitado o desafio de orientar o presente trabalho e pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela dedicação e sempre me incentivando. Agradeço pelo respeito, opiniões, conselhos, pela sua colaboração e o incentivo dado durante minha trajetória acadêmica.

Aos componentes da Banca por aceitarem participar desta avaliação, composta pelos professores: Prof. Ms. David Luiz Rodrigues de Almeida, Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa e Prof^a. Dr^a. Cícera Cecília Alves. A todos que de alguma forma contribuíram e me apoiaram nessa jornada.

Às pessoas entrevistadas, o meu muito obrigado, sem vocês não seria possível a realização deste trabalho.

Ao meu colega de curso, colega no Subprojeto de Geografia, colega de residência universitária e acima de tudo, um grande amigo para todas as horas que precisasse e que a Universidade pôs em minha vida, Ailmo Xavier Soares (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, sentia sua presença, dando-me força e muitos conselhos.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio que estiveram juntos comigo nesta batalha vivendo momentos de conhecimentos, alegrias, tristezas, enfim todos os momentos que foram importantes para mim, somamos juntos.

Aos amigos e verdadeiros irmãos que a residência universitária pôs em meu caminho, José Rodrigues (Rodrigo), Francisco Gadelha, Erivan Lopes, Valmir Pereira, Rodolfo Noberto, Bruno Neves, Erlando Marques, Francisco Oliveira, João Paulo Ferreira, João Paulo Silvestre, José Walber, Kayame Leite, Manoel Neto, Gislan, Itamar e Wesley pela convivência de união e respeito, pelo companheirismo nos momentos de luta e de descontração, tornando a convivência longe da família menos difícil.

A meus conterrâneos e amigos Manoel Messias, Anglydymogean (Branca), Giseldo Queiroz, José Hélio, Francisco Galdino, Epitácio, que de certa forma, contribuíram indiretamente para a construção desse trabalho, através de conversas muito proveitosas e de vários incentivos.

A todos os meus professores do ensino básico, que de certa forma, sem a contribuição deles, eu não teria chegado até aqui. Em especial, a minha professora de Geografia do Ensino Médio, Tereza Cristina, pessoa que despertou em mim o desejo e o amor pela Geografia, muito obrigado por todos os ensinamentos, anjo bom.

Quero ainda agradecer aos meus bons amigos de PIBID, Subprojeto de Geografia, que construíram conjuntamente o desejo de fortalecer este trabalho e somaram muito na minha formação profissional e pessoal, em especial a Mismama Morais, Jaci Araújo e Silmara Lira, amigos de todas as horas, com os quais, trocamos tantas ideias e ideais, e por me aguentarem durante um bom tempo.

A CAPES, que me permitiu vivenciar experiências docentes únicas durante o tempo que atuei como aluno bolsista de iniciação à docência do PIBID, Subprojeto de Geografia no

CFP/ UFCG. Foi por meio do PIBID, que pude perder o medo da sala de aula e entender que o papel de educador vai muito além da teoria.

Ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pelo apoio financeiro como Aluno Bolsista de Iniciação à Docência, do Subprojeto Geografia, pelo qual pude permanecer por dois anos e três meses e que muito contribuiu com a minha formação docente.

A Brunna Araújo, que de forma direta e indireta me motivou em muitos momentos, auxiliando-me sempre, você é incrível.

Obrigado a todos!

“Não esperemos que os professores consertem
as falhas na educação dos filhos.”

Pepe Mujica

LEITE, Oraldo Ryk Lourenço. **ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES EGRESSOS DO PIBID DE GEOGRAFIA – UFCG/CFP**. Monografia (Graduação). UFCG. CFP. UNAGEO. Curso de Licenciatura em Geografia. Campus I. Cajazeiras-PB. 2018.

RESUMO

A presente monografia, intitulada “Análises das práticas dos professores egressos do PIBID de Geografia – UFCG/CFP”, leva em consideração as contribuições deste Programa para o desenvolvimento das práticas didático/ pedagógicas em sala de aula pelos docentes na Educação Básica, que durante a graduação tiveram a oportunidade de participarem como alunos bolsistas de iniciação à docência no Subprojeto de Geografia. A mesma tem como objetivo geral compreender a correlação entre a experiência formativa no PIBID e a atuação docente de professores egressos do curso de licenciatura em Geografia UFCG/CFP. Para chegar a este, temos os seguintes objetivos específicos: analisar as contribuições do PIBID para o processo de formação de professores de Geografia formados na UFCG/CFP; investigar os pressupostos epistemológicos e pedagógicos dos professores neófitos de Geografia; refletir sobre a correspondência entre as experiências adquiridas enquanto alunos bolsistas de iniciação à docência no PIBID e à prática como professor da educação básica. Esta pesquisa de caráter qualitativo foi realizada a partir de um estudo de caso. Em um primeiro momento, realizamos uma revisão bibliográfica e documental. Em seguida, elaboramos e aplicamos um questionário semiestruturado com perguntas subjetivas, e em conjunto com esta ação, realizamos também a aplicação de uma entrevista semiestruturada, com o intuito de coletar dados junto aos professores egressos do curso de Licenciatura em Geografia e que participaram do PIBID no Subprojeto de Geografia, objetivando verificar se as suas práticas desenvolvidas durante a sua participação no Programa, realmente são as que eles executam em sala de aula. Após a realização destas etapas, pudemos verificar que os educadores egressos do referente Programa, realmente põem em prática as metodologias e os conhecimentos que eles adquiriram durante as suas participações no Subprojeto de Geografia, comprovando o quão importante foi o PIBID para as suas formações.

Palavras-Chave: PIBID. Formação Docente. Práticas Pedagógicas.

LEITE, Oraldo Ryk Lourenço. **ANALYZES OF THE PRACTICES OF EGRESS TEACHERS FROM PIBID OF GEOGRAPHY - UFCG / CFP**. Undergraduate thesis (Geography graduate). UFCG. CFP. UNAGEO. Curso de Licenciatura em Geografia. Campus I. Cajazeiras-PB. 2018.

ABSTRACT

This undergraduate thesis entitled "Analyzes of the practices of egress teachers from PIBID de Geografia - UFCG / CFP (PIBID of Geography - UFCG / CFP)" takes into account the contributions of this Program to the development of didactic / pedagogical practices in the classroom by teachers in Basic Education which had the opportunity to participate as scholarship students of teaching initiation in the Geography Subproject. It's main objective is to understand the correlation between the formative experience in PIBID and the teaching performance of egress teachers who graduated from the degree course in Geography UFCG / CFP. In order to reach this aim, we have the following specific objectives: to analyze the contributions of PIBID to the training process of Geography teachers formed in the UFCG / CFP; to investigate the epistemological and pedagogical assumptions of neophyte teachers of Geography; to reflect on the correspondence between the experiences acquired as scholarship students of teaching initiation in the PIBID and the practice as teacher of basic education. This qualitative research was carried out from a case study. At first, we carried out a bibliographical and documental review. Subsequently, we developed and applied a semi-structured questionnaire with subjective questions, and together with this action, we also performed the application of a semi-structured interview, with the intention of collecting data from the egress professors who graduated from the Geography Degree course and who participated in the PIBID in the Geography Subproject, aiming to verify if their practices developed during their participation in the Program really are the ones that they execute in the classroom. After completing these steps, we were able to verify that the egress educators who were formerly part of the referred Program really put into practice the methodologies and knowledge they learned during their participation in the Geography Subproject, proving how important PIBID was for their training.

Keywords: PIBID. Teacher training. Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1:** Mapa de localização do município de Cajazeiras no estado da Paraíba.....17
- Figura 2:** Mapa de localização do CFP/UFCG no município de Cajazeiras-PB.....18

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Cursos e quantitativo de bolsistas e profissionais envolvidos no Projeto no CFP.....	30
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Ceará

CONSUNI - Conselho Universitário

CFP - Centro de Formação de Professores

E.E.E.F.M - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

E.M.E.I.F - Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental

FAFIC - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras

FESC - Fundação de Ensino Superior de Cajazeiras

ID - Iniciação à Docência

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Educação Superior

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PB - Paraíba

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

PROF - Professor

PROF^a - Professora

UNAGEO - Unidade Acadêmica de Geografia

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFCG - Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UFCG/CFP	22
2.1. Evolução da formação docente em geografia no CFP/UFCG	25
2.2. Inserção do PIBID no CFP e no curso de Licenciatura em Geografia	29
3. OS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DOS PROFESSORES NEÓFITOS DE GEOGRAFIA	36
3.1. Professores Neófitos de Geografia	39
3.2. Angústia e dificuldades enfrentadas pelos professores neófitos.....	39
3.3. Os pressupostos pedagógicos dos professores neófitos de geografia	44
3.3.1. Os Pressupostos Pedagógicos da Pedagogia Diretiva	45
3.3.2. Os Pressupostos Pedagógicos da Pedagogia Não-Diretiva	47
3.3.3. Os Pressupostos Pedagógicos da Pedagogia Relacional.....	49
4. DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PIBID A ATUAÇÃO DOS DOCENTES EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA UFCG/ CFP NA EDUCAÇÃO BÁSICA	51
4.1. Caracterização pessoal dos sujeitos pesquisados.....	51
4.2. Das informações ao ingresso desses alunos bolsistas de iniciação à docência no PIBID.....	57
4.3. O PIBID e o suporte teórico/ metodológico fornecido aos professores neófitos de Geografia do CFP/ UFCG.....	59
4.4. PIBID versus estágio supervisionado: uma formação complementar para os alunos bolsistas de iniciação à docência	63
4.5. As experiências adquiridas enquanto aluno bolsista de iniciação à docência no PIBID X a prática como professor da educação básica.....	68
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE	81

1. INTRODUÇÃO

Atualmente ouvimos e vemos muito se falar sobre o sucateamento e os problemas que as nossas escolas da Educação Básica sofrem, sobretudo as que são geridas pelo poder público. Diversos fatores incidem diretamente para a ocorrência deste fenômeno, dentre eles, destacamos, a precarização na formação docente de alguns profissionais da educação, a desvalorização, proletarização e precarização do trabalho de alguns docentes que atuam na Educação Básica, a má gestão na disponibilidade de recurso educacionais, a violência e a indisciplina crescentes em nossas escolas públicas, a limitação dos órgãos de fiscalização e a falta de implementação de políticas públicas efetivas, contribuem diretamente para o agravamento desta problemática (SANTOS, S. D.).

Dentre o amplo leque de problemas que incidem diretamente para que esta problemática se agrave ainda mais, podemos destacar a má formação que alguns educadores recebem durante as suas graduações nos seus respectivos cursos de formação docente.

Mesmo com os quatro ou cinco anos de graduação, alguns professores que estão iniciando o magistério, não se sentem totalmente preparados para serem inseridos em uma sala de aula, assim como temos observado essa angústia em vários relatos de professores em início de carreira das escolas públicas brasileiras.

A pouca vivência da sala de aula durante a formação de alguns licenciandos, tem provocado um fenômeno que alguns autores, chamam de: “choque de realidades”¹ (LIMA *et al.*, 2007, p. 143), que é o momento em que o professor recém-formado se depara com a realidade escolar.

Eles são ex-alunos que, durante a sua formação inicial, tiveram pouco contato com a sala de aula. Ao concluírem sua formação universitária ficam, muitas vezes, com medo e totalmente inseguros em relação ao exercício da docência. Alguns podem, até de forma supérflua, ter este prévio contato, através das disciplinas de estágios supervisionados, mas, “a inexperiência aliada à expectativa construída por atribuições sociais faz com que a professora sintase incapaz de corresponder à altura do que dela se espera.” (ZIBETTI, 2004, n.p.).

Com base no exposto, podemos inferir como é importante a existência de projetos e programas, ou, até mesmo, um melhor suporte para os estágios supervisionados, para, com

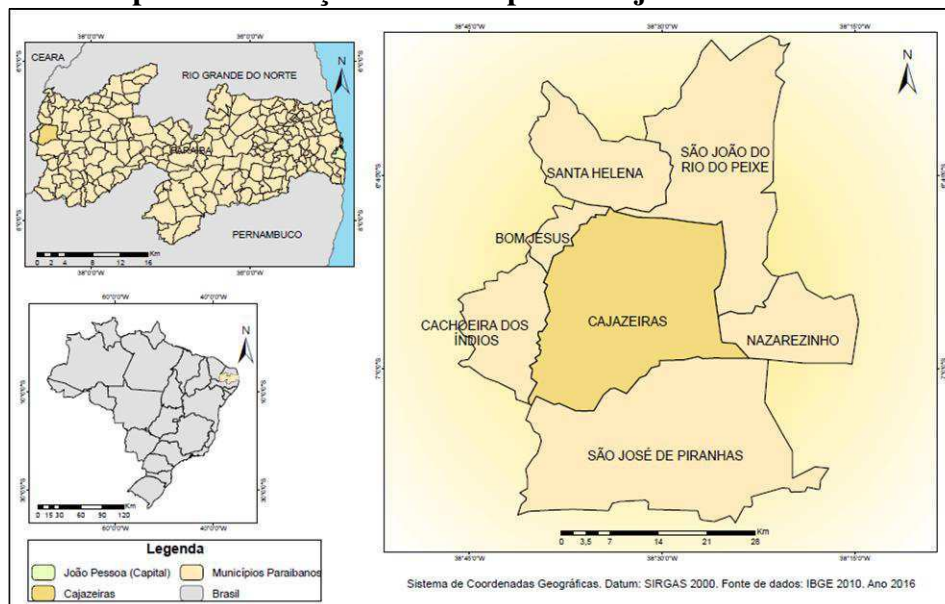
¹ Expressão cunhada por Veenman. Configura-se como a diferença encontrada pelos professores entre a idealização da realidade – segundo suas vivências anteriores, em especial o que lhe foi apresentado no curso de formação inicial – e a realidade tal qual ele agora vivência pessoalmente na inserção profissional. (LIMA *et al.*, 2007, p. 143)

isso, fazer com que eles façam uma articulação entre a Universidade e a Escola com mais efetividade.

É de suma importância que tenhamos esta inserção de alunos de cursos de licenciatura vivenciando constantemente o espaço escolar, sobretudo, a sala de aula. Porém, faz-se necessário que existam meios e possibilidades para que estes docentes realmente ponham em prática aquilo que eles aprenderam durante suas graduações.

Pensando nisso, decidimos, então, realizar uma pesquisa com os professores de Geografia que já estão atuando no Educação Básica, sendo estes, ex-integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2014 e 2018, durante a sua formação no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras-PB (figura 01), o qual está localizado no extremo oriente do estado da Paraíba, e que de acordo com a nova divisão regional proposta pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)² vigente desde 2017, está localizada na Região Geográfica Imediata de Cajazeiras, e que está contida na Região Geográfica Intermediária de Sousa-Cajazeiras.

Figura 01: Mapa de localização do município de Cajazeiras no estado da Paraíba



Fonte: Pessoa, 2017, p. 107. Execução: Eliane Campos dos Santos

A referente pesquisa foi realizada entre os dias 23 e 30 de outubro de 2018, na qual contamos com a participação voluntária de 4 (quatro) professores egressos do curso de Licenciatura em Geografia que atuam na Educação Básica e que durante as suas graduações

² https://www.ibge.gov.br/apps/regioes_geograficas/

fizeram parte do PIBID no Subprojeto de Geografia do CFP/UFCG (figura 02), sob a condição de alunos bolsistas de iniciação à docência.

Figura 02: Mapa de localização do CFP/UFCG no município de Cajazeiras-PB



Fonte: Pessoa, 2017, p. 107. Execução: Eliane Campos dos Santos

De acordo com a publicação do Edital do PIBID, o Subprojeto de Geografia do CFP/UFCG contava inicialmente com uma equipe composta por 14 alunos bolsistas de iniciação à docência, que se dividiram em duas equipes para atuarem em duas escolas localizadas no Município de Cajazeiras – PB, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cecília Estolano Meireles e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Crispim Coelho.

Além do número de licenciandos já descritos, o Subprojeto de Geografia ainda conta com o apoio de uma Coordenadora de Gestão, com uma Coordenadora de Área e com duas Supervisoras que ajudam a oportunizar o elo entre a Universidade e a Escola, no qual os alunos bolsistas de iniciação à docência podem vivenciar as experiências da sala de aula, seja ela estadual ou municipal, como é o caso das escolas que recebem o Subprojeto de Geografia do CFP/ UFCG.

É a partir das vivências dentro do espaço escolar proporcionadas pelo PIBID que os alunos bolsistas de iniciação à docência aperfeiçoam as suas formações enquanto futuros docentes. Sendo assim, desde cedo estes graduandos conhecem e já se comprometem com o

exercício da docência, observando a prática da professora supervisora, e, juntamente com ela, planejam e ministram aulas.

O objetivo geral deste trabalho é compreender a correlação entre a experiência formativa no PIBID e a atuação docente de professores egressos do curso de licenciatura em Geografia do CFP/UFCG.

Decidimos então, eleger os seguintes objetivos específicos: a- Analisar as contribuições do PIBID para o processo de formação de professores de Geografia formados na UFCG/ CFP; b- Investigar os pressupostos epistemológicos e pedagógicos dos professores neófitos de Geografia; c- Refletir sobre a correspondência entre as experiências adquiridas enquanto aluno bolsista iniciação à docência no PIBID e a prática como professor da Educação Básica.

O referente trabalho foi guiado por uma abordagem qualitativa, apresentada sob a forma de um estudo de caso. Para tentar entender as concepções do aluno licenciando, PIBID e Professor em início de carreira, admitiu-se esta abordagem como sendo a mais viável. Os procedimentos metodológicos qualitativos utilizados por alguns pesquisadores, tendem a explicar o sentido das coisas através do que os convém a ser feito e explicado, sem levarem em consideração os fatos métricos, pois, estes dados quantitativos não interferirão no resultado da pesquisa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

O método científico é o melhor e mais adequado meio para alcançar o conhecimento, e para a este chegar, temos um caminho que deve ser guiado por uma metodologia, que são os procedimentos ou etapas que devem seguir uma determinada investigação. Os meios utilizados para a aquisição de informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa se deram através de um questionário semiestruturado (**apêndice A**) que continha 11 perguntas subjetivas e posteriormente foi realizada uma entrevista semiestruturada (**apêndice B**) com 14 perguntas previamente definidas e aplicadas aos quatro professores.

Sendo que o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 184).

Já na entrevista, Marconi e Lakatos (2010) apresentam que ela é caracterizada pela conversação entre duas pessoas, no caso, o entrevistador e o entrevistado, de forma profissional. Esta, também se caracteriza como um instrumento de coleta de informações, através da forma verbal. Possibilita ao entrevistador as informações necessárias à sua pesquisa.

Porém, não se pode desprezar a análise documental que foi realizada, pois esta é de fundamental importância para o andamento da pesquisa. Utilizamos relatórios, editais, monografias, dissertações, teses, leis e decretos referentes ao PIBID, assim como trabalhos realizados por outros autores, os quais discutem a referente temática.

Para serem incluídos nesta pesquisa, foram analisados os perfis dos professores egressos do curso de Licenciatura em Geografia, dentre eles: os que participaram do PIBID-Subprojeto de Geografia no CFP/ UFCG.

Após esta análise, verificamos se estes estão atuando em sala de aula na Educação Básica e, posteriormente, apuramos se os professores egressos do PIBID de Geografia desejavam participar de forma voluntária desta pesquisa, frisando que seria mantido o sigilo total dos pesquisados. Quanto os critérios de exclusão, levamos em consideração, os professores egressos do PIBID-Subprojeto de Geografia que não estão atuando em sala de aula e os que não desejaram participar desta pesquisa.

Vale ressaltar que os quatro professores entrevistados atuam em quatro escolas localizadas em quatro cidades distintas, sendo elas: Uiraúna e Paulista, na Paraíba, e Ipaumirim e Barro, no Ceará.

O referente trabalho, seguirá uma estrutura que conta com a presença de três capítulos. Na introdução consta os principais pontos da pesquisa, a descrição dos sujeitos participantes, o recorte temporal e espacial do estudo, assim como a importância da pesquisa para a formação docente, em especial a de Geografia no CFP/UFCG, como também, encontramos a problemática deste trabalho, a metodologia utilizada e os objetivos geral e específicos.

No primeiro capítulo realizamos uma explanação sobre as contribuições do PIBID para o processo de formação de professores de Geografia do CFP/UFCG, destacando como se deu o processo evolutivo da formação docente em Geografia no referente Centro e, por último, abordamos como foi a inserção do PIBID no CFP e no curso de licenciatura em Geografia.

No segundo capítulo, investigamos como se desenvolvem os pressupostos epistemológicos e pedagógicos dos professores neófitos de Geografia, fazendo uma breve explanação do que é um professor neófito, assim como elencar as suas angústias e as suas dificuldades em relação ao exercício da docência.

Já no terceiro capítulo, buscamos fazer uma reflexão sobre a correspondência entre as experiências adquiridas enquanto aluno bolsista de iniciação à docência no PIBID e a prática utilizada pelo professor na Educação Básica.

Por fim, temos os resultados obtidos com a realização da pesquisa, na qual verificamos e destacamos a importância desta para a formação docente, assim como, o papel que o PIBID desempenha para esta formação, como também, para a promoção de um ensino de Geografia de melhor qualidade para os estudantes, destacando os objetivos alcançados.

2. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UFCG/CFP

Através da Lei nº 11.502/2007 foi instituído, em 2007, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a criação do (PIBID) (BRASIL, 2007). Conforme previsto no Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010, o PIBID “[...] tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira”. (BRASIL, 2010, n. p.).

Conforme o subitem 2.3.4 do EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID, vemos que:

É recomendável que as IPES³, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do Programa tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Como podemos observar, o referente programa está diretamente relacionado com a formação de alunos nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas. Os alunos bolsistas de iniciação à docência devem desenvolver atividades pedagógicas na Educação Básica pública, sobretudo as que tenham alcançado notas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, como também nas que atingiram boas notas, com o intuito de fazer com que os licenciando, conheçam as mais variadas realidades educacionais públicas brasileiras e, com isso, contribuir diretamente para aquisição de experiência.

Desta forma, Santana (2015, p. 56) destaca que “[...] o Pibid, que é destinado a formação inicial com o propósito de aproximar, ainda na graduação, o licenciando do ambiente profissional”. A inserção de alunos de cursos de licenciaturas das IES presenciais em escolas públicas tem o objetivo de fazer com que este aluno em processo de formação tenha contato com a Educação Básica. Este Programa tem o intuito de fazer com que o licenciando conheça alguns dos problemas que ele enfrentará, para que quando a este chegar, não se frustre com uma realidade a qual não era a que ele idealizava durante a graduação.

³ Instituições Públicas de Educação Superior.

A proposta supracitada fica nítida de ser constatada nos objetivos que o Portal CAPES (2008b, n. p.) pretende que sejam alcançados pelos alunos participantes do referido programa, dentre eles se destacam:

- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

São bem claras as pretensões que a CAPES tem para o PIBID e, mais precisamente, para os alunos bolsistas de iniciação à docência que integram este programa. Ela almeja que os licenciando que participam do referente programa, realmente saiam com uma maior qualificação profissional, devido a esta aproximação entre universidade e escola, que este programa propicia aos seus sujeitos integrantes (licenciandos e professores supervisores), assim como, uma maior vivência no espaço escolar.

É em consonância com esta qualificação, fornecida aos profissionais da educação, ainda em processo de formação, que o PIBID assegura uma formação mútua, entre o professor supervisor do programa e o aluno bolsista de iniciação à docência, assim como destaca Ribeiro (2013, p. 31):

Essas atividades, quando organizadas de forma interativa, podem trazer implicações positivas para todos os sujeitos envolvidos no projeto: o professor formador atualiza seu conhecimento sobre a escola; o futuro professor percebe a complexidade do contexto escolar; o professor em exercício, ao compartilhar suas experiências, repensa a sua prática e o educando é beneficiado por atividades pedagógicas diferenciadas. Nesse fluxo de ideias e ações entre as duas instâncias de ensino (universidade e escola básica), o programa propicia a integração da teoria e da prática no sentido de apresentar do sistema educacional. Com isso, permite ampliar os horizontes do futuro professor para incitá-lo ao enfrentamento dos desafios do ofício de ensinar.

Seguindo o raciocínio da referida autora, o professor supervisor contribui com a formação do licenciando, auxiliando-o como uma espécie de professor “coformador”,

conforme está definido nos objetivos propostos pela CAPES e na fala de Fernandes (2017, p. 19050) na qual, em sua obra, o mesmo trata de analisar o professor supervisor do PIBID como um agente coformador, falando que “ratifica essa ideia de que função de coformador no PIBID é exercida pelo professor docente da escola pública que se encontra em atuação.” Isto ocorre devido ao auxílio que este profissional fornece aos alunos bolsistas de iniciação à docência, ajudando-os no desenvolvimento das atividades práticas em sala de aula.

O professor supervisor contribui diretamente para a formação do aluno licenciando, ajudando-o em atividades básicas, como: postura em sala de aula, metodologias mais adequadas a serem trabalhadas com determinadas turmas e conteúdo, e principalmente na elaboração dos planejamentos para as atividades que irão ser desenvolvidas, assim como aponta Chagas (2013, *apud* Ferreira *et al*, 2014, p. 2) falando que:

O PIBID é um programa que proporciona a imersão pedagógica, quando é oportunizado aos discentes das licenciaturas a possibilidade de atuarem na educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, enriquecendo muito a formação inicial e, concomitantemente, favorecendo a formação continuada aos docentes em exercício.

Os alunos bolsistas de iniciação à docência, por sua vez, atuam fornecendo uma espécie de formação continuada ao professor supervisor, como destacado pelo referente autor. Eles trazem para a sala de aula outras metodologias de ensino, um pouco diferentes daquelas que o professor supervisor faz uso; o docente por sua vez, fazendo observações destas metodologias, pode repensar as suas práticas e fazer uso delas em outros momentos.

Como o objetivo do PIBID é inserir os alunos dos cursos de licenciaturas de IES presenciais em escolas da rede pública. Ele tem o intuito de fazer com que os licenciandos tenham um prévio contato com a Educação Básica e, desta forma, já iniciam o exercício da prática docente através da vinculação entre escola e universidade por meio uma maior vivência da prática pelos licenciandos (CARVALHO, 2016).

Conforme Santos *et al.* (2014, *apud* Silva, 2015, p.34):

O PIBID é um programa que permite o bolsista a vivenciar o ambiente escolar antes mesmo de se tornar professor fazendo a conexão entre teoria e prática, a encarar os desafios dos processos de ensino e aprendizagem e a criar estratégias que visem à melhoria do ensino nas escolas públicas. Também lhe ajuda a decidir se você se identifica com a área docente.

É a partir das vivências dentro do espaço escolar e do desenvolvimento das atividades propostas pelo programa, que o aluno bolsista de iniciação à docência poderá definir quais

serão os objetivos que ele traçará para a sua vida profissional. Esta é uma das vantagens que o programa propicia aos alunos bolsistas de iniciação à docência, pois, é através destas vivências, que eles, enquanto alunos de um curso de licenciatura, terão a possibilidade da (não) escolha pela carreira do magistério.

Pessoa (2017) pontua que muitas vezes os alunos optam por cursos de licenciaturas, mais precisamente em Geografia, por não conseguirem melhores notas nos vestibulares que fazem. Logo, acabam ingressando nestes cursos por falta de opção. Porém, ele deixa bem claro que mesmo que não seja a sua primeira opção, isto não o impede de se identificar com o referente curso e com a profissão em questão, e serem tão bons, quanto àquele que desde o início, já ingressou neste por vontade própria. Desta forma, saliento a importância que o PIBID tem em auxiliar estes licenciandos, a despertarem o interesse pela carreira docente.

2.1. Evolução da formação docente em geografia no CFP/UFCG

Associado à Igreja Católica, o Ensino Superior de Cajazeiras surgiu em meados da década de 60, com o objetivo de suprir as necessidades de profissionais da educação que tivessem a devida qualificação para lecionar no ensino de 1º e 2º grau, como, também, fomentar oportunidades para os jovens sertanejos que não tinham condições de frequentarem um curso de nível superior na Capital do Estado paraibano (REVISTA COMEMORATIVA DA FAFIC, 2010).

Desta forma, tivemos a criação da Fundação de Ensino Superior de Cajazeiras (FESC), fundada por Dom Zacarias de Moura, que tinha a finalidade de atender aos objetivos acima descritos. Posteriormente, no dia 17/01/1970, esta daria sustento a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), a qual já contava, inicialmente, com 06 cursos: Licenciatura de 1º Grau em Estudos Sociais e Ciências; Licenciatura Plena em História, Geografia, Filosofia e Letras (com habilitação em Português e Inglês), estendendo a sua influência por diversos municípios interioranos, de vários Estados da Região Nordeste. (REVISTA COMEMORATIVA DA FAFIC, 2010).

Esta IES exerce influência sobre diversos alunos, tanto os que residem no próprio Sertão paraibano, quanto a estudantes de outras localidades, como do Rio Grande do Norte, do Ceará e do Pernambuco. Este fenômeno ocorre por dois motivos: primeiro - por ser a primeira IES da cidade de Cajazeiras e do Sertão do Estado da Paraíba, e segundo - por nesta época existir apenas cursos nível superior em cidades distantes, como: no Crato – CE, em Mossoró – RN e em Campina Grande – PB (FILHO, 2015).

O referente *campus* atende a um grande contingente de alunos de três estados diferentes, sem levar em consideração os que residem no próprio estado da Paraíba. Esta instituição ainda influencia, em menor escala, outros Estados de outras Regiões do país.

De acordo com Pessoa (2017), desde a sua fundação, ocorrida em meados de 1979, por de intermédio da federalização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), o CFP recebe alunos, forma e os qualifica para atuarem nas escolas de Ensino Básico. Os cursos que ali se encontravam, passaram por diversas mudanças na grade de suas matrizes curriculares, ao longo dos anos, até chegar à que temos atualmente.

Conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia, o curso de Licenciatura plena em Geografia do CFP/UFCG, *campus* Cajazeiras, foi criado em 1979 pelo Conselho Universitário (CONSUNI) da Universidade Federal da Paraíba, instituição a qual o CFP fazia parte, de acordo com a Resolução nº 136/79 e 294/79, até o ano de 2002 (ano a qual passou a fazer parte da atual UFCG), sendo inaugurado no dia 03 de fevereiro de 1980 (PPC/UFCG, 2018).

Contudo, Pessoa (2017) enfatiza que a formação de professores em Geografia que tínhamos no início do referente curso, perdurou por muito tempo, sendo concebido com base no modelo 3+1, onde, o curso tinha um caráter bacharelesco, porém, o seu objetivo era formar professores em Geografia. Esse modelo se caracteriza por ser, “[...] três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (SAVIANI 2009, p. 146).

Pessoa (2017), tomando como base as pesquisas desenvolvidas por Leão (2008), salienta que este modelo pode vir a acarretar problemas futuros para os docentes em formação. Ele afirma que podemos ter um “professor dicotomizado”, em que ele não tem a capacidade de articular a prática com o conteúdo abordado em suas aulas. Desta forma, acaba prejudicando o aprendizado do aluno, devido à falta de interlocução didática em sala de aula.

Criou-se então, um modelo de ensino denominado de Geografia Tradicional. Este modelo era, e ainda é, ensinado nas escolas da Educação Básica do Brasil por professores que recebiam uma formação através do modelo 3+1, e esta forma de ensino não garantia uma aprendizagem significativa dos alunos, pois os professores pretendiam apenas “passar o conteúdo que está sistematizado e disponível nos currículos e no livro didático”. (CAVALCANTI, 2010, p. 6). Conforme Moura (2017), esta forma de ensino dava prioridade apenas aos conhecimentos dos aspectos físicos, deixando-os totalmente descontextualizados dos elementos sócio espaciais e econômicos.

Esta forma de ensino praticada nas escolas de Educação Básica, era, e ainda é, fruto de uma formação docente precária, que contribui diretamente para a formação de uma Geografia dicotomizada, a qual ainda se vê exemplos dela na atualidade.

Porém, como tudo ou quase tudo está susceptível a mudanças, com a formação e o ensino de Geografia não é diferente. Tivemos a ocorrência de vários acontecimentos físicos, sociais e ambientais em escala local, nacional e global para que estas mudanças se concretizassem. Podemos destacar, por exemplo, as grandes crises econômicas, o aquecimento global, as mudanças das relações de trabalho, a implementação dos estudos sociais e da nova reconfiguração da escola na ditadura (infraestrutura e modelo de ensino), tudo isso, influenciou para mudar a forma de ensinar Geografia nas escolas de Educação Básica, refletindo na transformação do modelo de formação docente em Geografia (LESANN, 2009).

Observando estas transformações, as Diretrizes Nacionais dos Cursos de Licenciatura, começaram a fazer novas exigências. Elas apontam para a necessidade de uma reformulação no processo de formação docente, uma formação que tenha mais compromisso com os licenciandos durante a graduação. Com estas modificações, a formação docente em Geografia, passaria a ser menos conteudista e, em contrapartida, passaria a se preocupar mais com o desenvolvimento crítico e reflexivo dos licenciandos, com o intuito de que estas modificações fossem refletidas no ensino básico (SILVA, 2015).

Com o advento de todas estas transformações, o curso de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG passa novamente por novas modificações. Conforme o PPC/UFCG (2008), a partir de março de 2008, foi elaborado um outro PPC, executado pelos professores Dr^a. Jacqueline Pires Gonçalves Lustosa e pelo Prof. Dr. Josenilton Patrício Rocha, ambos docentes na referida instituição. Os mesmos, ainda contaram com colaboração do Prof. Ms. Marcos Assis Pereira de Souza e do Prof. Dr. Sérgio Murilo Araújo.

Estes professores definiram alguns objetivos neste projeto para o curso de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG, dos quais, pretendiam que estes fossem alcançados com a execução do referente PPC. Dentre eles, destacam-se:

- Formar profissionais capacitados para exercer a docência no Ensino Básico;
- Preparar o aluno (a) para elaborar e executar projetos voltados para o ensino, pesquisa e extensão que visem a produção e aplicação do conhecimento geográfico;
- Promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional a partir da produção coletiva e de práticas investigativas;

- Integrar os conhecimentos geográficos e os contextos sócio-econômico-político e cultural através da disciplinaridade e interdisciplinaridade;
 - Capacitar o aluno para a compreensão dos elementos e processos do meio natural e social com base na relação sociedade natureza, que se materializa na produção ou organização do espaço geográfico;
 - Desenvolver no aluno (a) a capacidade de planejar, criar, executar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
 - Fazer com que o aluno (a) compreenda a dimensão ética, social, política, cultural, econômica, profissional, assim como seus fundamentos psicológicos, pedagógicos, históricos e filosóficos;
 - conhecer e assumir um posicionamento crítico em relação à legislação que orienta e organiza os sistemas de ensino, bem como em relação às políticas destinadas à educação e no que se refere à organização da sociedade.
- (PPC/UFCG, 2008, p. 10-11)

Como podemos observar, após a elaboração deste outro PPC de Geografia, são nítidas as transformações que este pretende realizar junto a estes educadores, comprovando isso ao analisarmos os objetivos deste Projeto para os licenciandos do referente curso.

Este PPC de Geografia do CFP/ UFCG busca realizar uma formação docente que seja mais consistente e mais compromissada com a Educação Básica. O professor deve fazer com seus educandos uma correlação dos conhecimentos geográficos trabalhados em sala de aula com a vivência prática do dia a dia, tanto sua, quanto dos seus próprios alunos. Este fato é difícil de ser notado no modelo de formação “3+1”, pois, neste modelo, é raro a observação, dentro do ambiente escolar, desta conexão dos conhecimentos teóricos e práticos.

Outro ponto que também merece destaque, é a aproximação mais efetiva que este PPC de Geografia propôs aos alunos do referente curso com o ensino básico. Este contato mais próximo entre universidade e escola se deu através do desenvolvimento e ampliação da carga horária das disciplinas de Estágio Supervisionado e das disciplinas de prática de ensino.

De acordo com PPC/UFCG (2008), o referente curso, conta com quatro disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, em que elas totalizam 405 horas, sendo elas: Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, II, III e IV. Vale salientar que, a primeira disciplina conta com uma carga horária de 75 horas/ aula, a segunda com 90 horas/ aula e a terceira e quarta, contam com uma carga horária de 120 horas/ aula.

Pouco tempo depois da ampliação da carga horária e das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, temos a inserção do PIBID no referente *campus*. Com a inclusão deste programa, passamos por outra alteração na formação docente, assim como consta no site

da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal do Maranhão⁴ (2018, n. p.) expondo que: “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica”.

Podemos inferir que os alunos que recebem formação no CFP, criam um verdadeiro elo com as escolas da Educação Básica. Pois, é através deste elo, que os alunos licenciandos constroem uma verdadeira relação de afetividade com a escola, com os professores e com os próprios educandos desta escola. Isso só é possível porque os futuros educadores passam um bom tempo da sua formação, dentro deste espaço, vendo e vivenciando a escola, através da execução dos estágios supervisionados e da sua participação no PIBID de Geografia.

2.2. Inserção do PIBID no CFP e no curso de Licenciatura em Geografia

Desde a sua criação em março de 2007, o PIBID só foi implantado no CFP/UFCG no ano de 2008. Após a sua inserção no referido *campus*, só faziam parte do PIBID os cursos de licenciatura em Letras (Português), Ciências e Pedagogia. Era reduzido o número de cursos que participavam do referente programa. O CFP dispunha nesta época de sete cursos de licenciatura, sendo eles: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, sendo que o curso de licenciatura em Letras se subdividia em Letras Português e Letras Inglês, somando um total de nove cursos ao todo.

Mas, rapidamente, ele se expandiu para os demais cursos deste *campus*, e em um intervalo de tempo de sete anos, já existiam nove subprojetos do PIBID no CFP/ UFCG, entre eles, destacam-se: o Subprojeto de Letras (Português) e Letras (Inglês), Pedagogia, História, Geografia, Biologia, Física, Matemática e Química.

Silva (2015) apresenta que o Subprojeto de Geografia do CFP teve início no ano de 2014, sete anos após a data de criação do PIBID e quatro anos após a inserção deste programa no CFP/UFCG. Isso só foi possível, devido a elaboração de um projeto feito pelo Prof. Ms. Aldo Gonçalves de Oliveira (antigo coordenador de área do Subprojeto de Geografia).

Freitas (2016, p. 25), em sua dissertação de mestrado, estabelece que: “cada área de licenciatura que tem interesse em participar do programa precisa submeter uma proposta de subprojeto com um plano de ações que serão desenvolvidas ao longo do tempo ativo do edital.”. Como podemos observar, com o curso de Geografia do CFP não foi diferente.

⁴Disponível em:

<http://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=46#footer>. Acesso em: 30 mar. 2018.

O quadro a seguir (quadro 1), elaborado pelo relatório anual do PIBID - Subprojeto de Geografia no ano de 2015, descreve os cursos que participam do PIBID no CFP/ UFCG, assim como, a quantidade de alunos bolsistas de iniciação à docência, de professores supervisores, professores coordenadores de área e o professor coordenador institucional participantes de cada curso.

Quadro 1 - Cursos e quantitativo de bolsistas e profissionais envolvidos no Projeto no CFP

Cursos Envolvidos	Bolsas de ID Ofertadas	Supervisores	Coordenador De Área	Coordenador De Gestão
Ciências Biológicas	13	2	1	1
Física	10	2	1	
Geografia	14	2	1	
História	14	2	1	
Letras (L. Inglesa)	13	2	1	
Letras (L. Portuguesa)	24	4	2	
Matemática	13	2	1	
Pedagogia	24	4	2	
Química	13	2	1	
Total	138	22	11	

FONTE: Relatório PIBID/UFCG, 2015.

Como podemos observar no quadro acima, no ano de 2015, o CFP/UFCG contava com um total de 138 alunos bolsistas de iniciação à docência, dentre os quais, 14 faziam parte do Subprojeto de Geografia, supervisionados por duas professoras do ensino básico. Estes licenciandos que faziam parte do PIBID - Subprojeto de Geografia, atuavam diretamente na implementação desta política pública nas escolas de ensino básico, com o intuito de “[...] concretizar uma política de Estado voltada à formação inicial e continuada de professores e à valorização do magistério” (SANTANA, 2015, p. 54-55).

No caso do Subprojeto de Geografia do CFP, os alunos se dividiram em duas equipes, compostas por sete alunos bolsistas de iniciação à docência cada uma. Eles atuavam em duas escolas públicas do município de Cajazeiras - PB. Uma equipe atuava na E.M.E.I.F. Cecília Estolano Meireles sob a supervisão de uma professora e a outra equipe desenvolvia suas atividades na E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho supervisionados por outra professora.

O referente Subprojeto contava, além dos sujeitos já descritos, com uma Coordenadora de Área, a Prof^a. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves, assumindo este cargo, devido ao afastamento do Prof. Ms. Aldo Gonsalves de Oliveira, para realização do seu doutorado, e com a Coordenadora de Gestão Prof^a. Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, responsável por coordenar todos os subprojetos do *campus*, sendo todos professores da Unidade Acadêmica de Geografia (UNAGEO).

Dois anos após a criação do Subprojeto de Geografia, a equipe da Escola Cecília Estolano Meireles perdeu um integrante. Ele saiu devido à conclusão do curso, porém não houve a reposição desta vaga, devido a cortes financeiros feitos pelo governo federal ao programa, tornando impossível a inserção de outro aluno para ocupar esta vaga.

Pouco tempo depois, o Subprojeto de Geografia ganhou a colaboração do professor Orientador neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o Prof. Ms. David Luiz Rodrigues de Almeida, que chegou ao CFP para ser professor substituto junto a UNAGEO, e devido a sua linha de pesquisa em sua Tese de doutorado se tornou Professor Colaborador neste Subprojeto.

Comungando das ideias de Freitas (2016), pusemo-nos a perguntar sobre a influência do PIBID para a formação docente, sobretudo a formação dos professores de Geografia no CFP/UFCG e quais as contribuições deste programa para a formação destes profissionais, enquanto alunos do curso de licenciatura em Geografia, na referida instituição.

Freitas (2016) ressalta as contribuições do PIBID para a sua formação, alegando que: “A única certeza que tive era de que o Pibid proporcionou algo a mais na minha formação. Se hoje considero que meus estágios foram processos ricos, é porque me sinto aparelhada para interpretá-los através das memórias do que vivi” (FREITAS, 2016, p. 25).

Desta forma, Oliveira Neto (2018, p. 53) afirma que: “[...] o Programa é importante, pois possibilita a formação crítica, o contato com novas metodologias, diferente do estágio, pois o projeto oferece maior tempo e mais planejamento, capacita para a pesquisa e proporciona conhecer a realidade do espaço escolar.” Uma das vantagens que muitos autores destacam em relação ao PIBID, é o tempo de vivência nas escolas de ensino básico que este possibilita aos alunos bolsistas de iniciação à docência, fato este, muito importante, pois, é desta forma que os futuros profissionais da educação, desenvolverão habilidades para fazerem uso em sala de aula quando estiverem exercendo à docência.

As contribuições fornecidas pelo PIBID aos alunos bolsistas de iniciação à docência são visíveis no trabalho realizado por Silva (2015), no qual a autora destaca a importância do Programa para a formação dos futuros educadores, assim como, os benefícios que o PIBID

traz para a própria instituição de ensino básico, a partir da inserção destes licenciandos no ambiente escolar, como descreve Silva (2015, p. 38):

[...] a inserção dos bolsistas ID ⁵ nos espaços escolares permite o aprimoramento de uma formação docente mais qualificada, já que possibilita o entendimento da escola em seus diferentes aspectos, além de promover alguns benefícios nessas instituições, a partir do surgimento de reflexões relacionadas ao papel da escola na formação de cidadãos críticos e atuantes em sociedade.

É de suma importância que tenhamos a inserção de alunos de cursos de licenciatura, no meio escolar, sobretudo, dentro da sala de aula. É através deste prévio contato com este espaço, que os futuros docentes aprenderão a lidar com as peculiaridades que a realidade escolar apresenta, fazendo com que eles não idealizem uma realidade e quando chegarem a este ambiente, seja outra totalmente diferente daquela que eles fantasiavam. Este “choque de realidade”, faz com que eles acabem desistindo da profissão ou se tornando profissionais frustrados com a profissão, e ao final, quem mais perde são os educandos do ensino básico.

A falta de contato com a escola durante a graduação pode provocar graves problemas aos educadores, sobretudo para aqueles em início de carreira. Muitas vezes, estes profissionais não sabem o que fazer, sentem-se desamparados pelos professores mais experientes e, na verdade, não sabem como se comportar frente à sala de aula (PESSOA, 2017).

Esta pouca vivência em sala de aula, durante a graduação pode provocar experiências bem desagradáveis, na verdade, desesperadoras, assim como consta na pesquisa realizada por Santana (2015), quando uma de suas entrevistadas relata que:

Nunca tinha dado aula. No meu primeiro dia de aula eu não sabia nem o que eu iria fazer na sala. Fiquei tremendo [...]. Foi tanto que um aluno chegou para mim e falou: “Pró, a Senhora não vai tomar uma atitude, não? Se não tomar uma atitude, os meninos vão te colocar porta-fora”. Acho que era sexta-série e quando o menino me falou isso, parei tudo e falei: “Não, tenho que fazer alguma coisa”. A minha estratégia foi lembrar como eram os meus primeiros dias de aula [quando era estudante]. [...] Foi muito difícil. Foi desesperador. Tanto que saí da sala e disse que não queria voltar nunca mais, porque eu estava despreparada, desestimulada, encontrei uma realidade que eu não tinha nem imaginado [...]. Fiquei com medo de ser rejeitada pelos alunos, medo de não conseguir dar conta, medo de ser repreendida pelos superiores, pela direção, pela coordenação (Prof. Giovana) (SANTANA, 2015, p. 94).

⁵ Aluno bolsista de iniciação à docência.

É a partir das vivências em sala de aula durante a graduação, sob auxílio do professor supervisor, do professor coordenador de área e dos demais alunos bolsistas de iniciação à docência, que fará com que estes licenciandos ganhem experiência em relação à sala de aula, para que não tenham um choque tão grande com a realidade escolar, assim como consta no relato, acima descrito, da professora em início de carreira.

Burchard e Sartori (2011) falam que o futuro educador não pode adquirir experiência em sala de aula, sem vivenciar a sala de aula, tornando-se então, indispensável à vivência deste ambiente durante a sua formação. Falam, ainda, da relação de dependência entre a teoria e a prática, pois, a teoria vista em sala de aula na Universidade pode colaborar com a prática, porém, esta será mais efetiva se for realizada a partir dos problemas que a prática impõe.

Então recaímos, mais uma vez, sobre o discurso do quanto “[...] torna-se evidente a importância de programas de formação inicial de professores durante a graduação, pois é através da prática que será adquirida a experiência para o exercício futuro da docência” (FILGUEIRA; MARTINO, 2016, p. 65).

Com isso, destacamos o importante papel que o PIBID – Subprojeto de Geografia, desempenha junto aos alunos do curso de Geografia do CFP, atuando como elemento de transformação local do ensino de Geografia. É através da inserção destes futuros profissionais da educação dentro das duas escolas de ensino básico, que estes alunos têm a possibilidade de vivenciar de perto este ambiente, assim como amenizar os impactos que a realidade escolar pode apresentar quando eles forem lecionar pela primeira vez.

Com base no EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID, os alunos bolsistas de iniciação à docência, tem que atuar em duas realidades escolares distintas, tanto as bem-sucedidas em relação as notas adquiridas no IDEB, quanto nas escolas que apresentam notas bem inferiores àquelas definidas por este indicador.

Por isso, enfatiza-se, mais uma vez, que a inserção dos alunos bolsistas de iniciação à docência em duas realidades escolares bem antagônicas, não é à toa, é simplesmente pelo fato de preparar estes licenciandos para que conheçam diferentes realidades escolares, para quando vierem a exercer a docência, não passem por tantas dificuldades ao se depararem com salas de aulas consideradas “boas” ou “ruins”, pois eles já têm certa vivência com estes ambientes durante a graduação com a sua participação no Subprojeto de Geografia do CFP e, possivelmente haverá uma amenização ao se depararem com esta realidade.

Em relação ao exercício da docência, Santana (2015), faz um comparativo entre professores egressos e não egressos do PIBID em início de carreira. Como vimos, a experiência dos professores em início de carreira, que não participaram do PIBID, foram bem

difíceis, porém, a autora traz a experiência vivida pelos professores egressos do PIBID, sendo tão difíceis quanto aqueles que não tiveram a oportunidade de vivenciarem o PIBID ao longo das suas formações, em que ela destaca o relato de um (a) professor (a), descrevendo que:

Quando fui para a manhã, uma realidade totalmente diferente. Fui informada que seriam alunos repetentes, mas não sobre o perfil da turma. Quando cheguei foi frustrante. Em alguns momentos, pensei: “Meu Deus, onde é que estou”? E por alguns momentos saí da sala decepcionada. Por conta da minha história de vida, o desistir nunca passou por minha cabeça, mas em alguns momentos, pensei: “Nunca mais quero ser professora!” Porque a primeira coisa que soube foi que eu tinha um menino que estava suspenso porque ele tentou colocar a cabeça do outro dentro do vaso. Eu dizia: “meu Deus, que turma é essa?” E quando o menino voltou só ficava na janela. Eram meninos totalmente indisciplinados e com distorção idade-série. E eu pensava: “será que essa turma foi pensada para mim? Por que me colocaram aqui? Será que foi para eu desistir”? Eu tinha muito essa dúvida. Alunos de terceiro ano, repetentes. Eu não tinha noção que ia chegar e encontrar aluno que não sabia fazer o nome, que não reconhecia as letras. [...] Como que vou lidar com esses meninos? Meninos extremamente agressivos. Tive meninos que só falavam em matar e não queriam nada. Então, me sentia frustrada. Em vários momentos eu dizia: “meu Deus! Por que escolhi esse curso? Que não tem valorização, você ganha pouco, se acaba e não ver o resultado. Eu não via logo no início, era muito angustiante estar ali, eu ficava contando as horas para ir embora. Eu já entrava na sala querendo ir embora, já entrava desmotivada. [...] O menino especial não tomava os remédios e eu deixava na secretaria para não agredir os colegas da sala e a menina estava na sala, chegava, chorava e emburrava a porta (Prof. Vitória) (SANTANA, 2015, p. 110).

Vale ressaltar, que isso não é uma regra, são experiências de professores (as) formados por uma Universidade no estado da Bahia. Com isso, não podemos tomar estas vivências como regra e generalizar que em todos os lugares teremos os mesmos resultados, tanto no que se refere aos professores que passaram pelo PIBID, quanto aos que não passaram pelo mesmo programa durante a graduação. Esperar que em toda IES, aconteça da mesma forma e com a mesma intensidade com a qual a referida autora aborda, é cair no abismo das generalizações.

Mas como pudemos constatar, tanto no relato dos professores egressos do PIBID, quanto aos que não participaram do referente programa, revelam experiências de vida bem frustrantes em seus inícios de carreira. Este desencantamento com a profissão no início da carreira docente se dá em decorrência de diversos fatores, assim como Stobäus, Mosquera e Santos (2007) consideram que:

Os problemas que afligem a profissão docente não são algo novo, nem original, acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão. O que mais impressiona é o contínuo

acirramento da problemática em quase todo o mundo e que, como o tecido social, a docência é desgastada ante às insatisfações grandemente justificadas dos professores, os descontentamentos dos alunos, a improdutividade do conhecimento (denominada má qualidade do ensino) e a desconfiança no aproveitamento social, além de elementos ligados à aprendizagem e suas perturbações (STOBÄUS; MOSQUERA; SANTOS, 2007, p. 262).

É notório observar que vários fatores incidem diretamente para que estes profissionais da educação vivenciem experiências nada agradáveis no decorrer do exercício da docência e, por mais que se discuta, talvez não consigam encontrar a valorização tão esperada e merecida.

Contudo, salientamos mais uma vez a importância do investimento na criação e expansão de programas de iniciação à docência, tendo como intuito, a diminuição dos problemas enfrentados pelos educadores, pois como se sabe, são vários os problemas que estes enfrentam, e a aproximação destes com a escola, fará com que os licenciandos vivenciem:

[...] o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; [...] e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (PIMENTA, 2005, p. 20).

Apesar desta formação à parte, proporcionada pelo PIBID, alguns docentes relatam sentirem dificuldades para o exercício da docência, como é destacado na pesquisa realizada por Santana (2015). Entretanto, apesar desta formação à parte, estes profissionais ainda demonstram sentirem grandes dificuldades, como observado nos seus comentários em relação às suas experiências de vida durante o exercício da docência. Porém, imaginem como seria desastroso se eles enfrentassem a sala de aula pela primeira vez sem a experiência adquirida com a vivência deste ambiente proporcionada pelo PIBID.

Nóvoa (1995, p. 25), é bem incisivo ao apresentar que “[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal.”. Da mesma forma, aplica-se à docência, pois, não é a quantidade de graus de qualificação e /ou coleção de títulos de graduação, que se pode afirmar que se têm bons professores. É de fundamental importância, que estes realizem diariamente o exercício da autocrítica pessoal das práticas pedagógicas que ele utiliza em sala de aula, só assim, é que poderemos ter uma mudança na postura deste profissional perante a sala de aula.

3. OS PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS DOS PROFESSORES NEÓFITOS DE GEOGRAFIA

Nesse capítulo realizaremos uma breve descrição acerca do termo epistemologia, assim como, a sua utilidade para a concretização da Geografia como ciência. Antes disso, faz-se necessário que apresentemos o significado desta palavra para melhor compreensão. De acordo com Castañon (2007, p. 6), ela se define:

[...] etimologicamente como discurso racional (*logos*) da ciência (*episteme*). A palavra grega *episteme* pode ser traduzida por conhecimento estabelecido, conhecimento seguro. A palavra grega *logos*, dona de várias acepções, pode ser aqui traduzida por “teoria racional”.

Desta forma, fazendo observação do significado da referida palavra, podemos inferir que a epistemologia está preocupada, principalmente, em tentar explicar a teoria de cada ciência, sendo esta “[...] um corpo de conhecimento mais preciso e seguro do que outros corpos de conhecimentos empíricos fundados unicamente na tradição oral ou experiência privada.” (CASTAÑON, 2007, p. 7).

A partir das primeiras considerações acerca desse conceito podemos agora, explicar o que realmente seria a epistemologia. Em uma de suas obras que discute exatamente a definição deste termo, Suertegaray (2005, p. 7) afirma que a epistemologia:

Trata-se este campo do conhecimento de um ramo da filosofia cujo objetivo é estudar o conhecimento científico na sua forma de construção, bem como dos resultados alcançados. Não constitui um campo novo, desde muito os pesquisadores, os cientistas e os filósofos refletiram sobre o processo de construção científica.

Como podemos constatar, a epistemologia é um campo do conhecimento, que de acordo com a referida autora, está preocupada em estudar e analisar a cientificidade de cada ciência, assim como a sua evolução. Ostermann e Cavalcanti (2011, p. 9), falam que para uma ciência ser considerada ciência, ela deve conseguir responder uma lista de questionamentos que para eles são fundamentais, sendo eles:

- Como é obtido e validado o conhecimento científico?
- Existe um método da Ciência? Se afirmativo, qual é esse método?
- Em que circunstâncias se dá o abandono de uma teoria e a sua substituição por outra?
- Qual é o estado cognitivo das leis e princípios científicos?

- É possível se estabelecer um critério de demarcação?

Faz-se necessário frisar a importância que tem a cientificidade para a atualidade, logo, em decorrência do momento que estamos vivenciando, o “Meio Técnico Científico Informacional” (SANTOS, 2006, p. 159), a tecnologia está constantemente em evolução e para que este fato seja possível, faz-se necessário que em contrapartida, ocorra um desenvolvimento científico.

Ao mesmo tempo em que a tecnologia se desenvolve, conforme as necessidades que a sociedade impõe, a mesma exige uma equivalência, ou seja, uma evolução e um aperfeiçoamento das ciências, tendo em vista que Santos (2006, p. 159) baseado em outros autores, traz a ideia de “tecnociência”, para enfatizar a importância da indivisibilidade dos dois termos, técnica e ciência.

Com a ciência geográfica não é diferente. Ela foi alvo, ao longo dos anos, de diversas críticas em relação a sua cientificidade. Foram diversas transformações que passamos no decorrer do tempo e do espaço, transformações estas, físicas, estruturais, sociais, ambientais, econômicas entre tantas outras, e esta ciência não poderia ficar imune a estas transformações, sem receber críticas em relação a sua autenticidade.

Suertegaray (2005, p. 8), apresenta a contribuição da epistemologia para a Geografia, na qual a mesma aponta que sua utilidade está em:

[...] promover o conhecimento mais profundo das referências teóricas, metodológicas e técnicas utilizadas na construção do conhecimento geográfico, o reconhecimento da articulação da Geografia com a ciência e a visualização dos limites das diferentes abordagens e da percepção do método como opção de investigação entre tantas outras questões que na discussão poderemos visualizar.

Conforme o exposto, a referida autora enfatiza que a epistemologia apresenta um conhecimento mais profundo para a Geografia. Esta Geografia busca a partir de agora, basear-se em referenciais teóricos para tentar explicar os seus estudos, assim como, em metodologias e técnicas que lhe sirvam para serem utilizadas na construção do conhecimento geográfico, como também, na articulação da Geografia como ciência.

Durante muito tempo, a Geografia se baseou quase que exclusivamente, no modelo empírico, como único meio para tentar explicar os fenômenos existentes no espaço. Isso fica fácil de ser identificado na obra escrita por Moraes (1994, p. 19), em que ele enfatiza a “[...] Geografia como ciência empírica, cujos procedimentos de análise seriam a observação e a

descrição.” Isso perdurou por muitos anos, até o momento em que se desenvolveu a epistemologia como um novo campo do conhecimento, auxiliando assim o trato da Geografia com a ciência.

A partir deste momento e em decorrência de muitas críticas de diversas correntes do pensamento geográfico em relação ao objeto de estudo desta ciência, e principalmente

[...] a partir de Humboldt e Ritter ficou estabelecida a metodologia da Geografia descritiva, empírica, da observação, indutiva e de síntese. A influência de ambos foi, portanto, decisiva para conferir à Geografia o seu verdadeiro caráter científico” (RODRIGUES; JESUS; SILVA, 2016, p. 7).

Foi ainda durante o processo de constituição que a Geografia finalmente conseguiu definir qual seria o seu objeto de estudo, que de acordo com Santos (2006) seria o Espaço Geográfico ou simplesmente o Espaço.

Após este acontecimento, a Geografia passou a fazer as suas explicações de mundo, baseada em teorias concretas e não mais apenas se limitando a ideia de uma Geografia voltada para estudos baseados no modelo empírico, ou seja, fazendo uso apenas de técnicas de observações e descrições dos fenômenos, porém, mesmo com estes avanços, ainda presenciamos na atualidade fatos que recorrem a este método (CORREA, 2014).

Suertegaray (2005) apresenta que é devido à ciência Geográfica ter, na sua herança, um modelo de estudo baseado no empirismo que muitos alunos não gostam do trato teórico desta. Pois, a sua forma de explicação dos fenômenos que aconteciam desde os anos 70 do século XIX até os dias atuais, sendo que estes eram justificados através da observação e de suas descrições.

A comprovação da cientificidade da Geografia e a definição do seu objeto de estudo, foi um ponto fundamental para esta ser ensinada e difundida nas Instituições de Ensino Básico e Superior, que de acordo com Amorim (2009, n. p.):

No início do século XX, o ensino de Geografia só era realidade nas escolas brasileiras de nível secundário, ou seja, não havia conquistado espaço no âmbito acadêmico. Nas Universidades, a Geografia ingressou-se nos currículos a partir da década de 30, sendo a USP – Universidade do Estado de São Paulo – a pioneira a integrá-la nos cursos de administração e finanças.

Como se pode observar, de início, tivemos a inserção desta como disciplina para compor o currículo das escolas de ensino básico e posteriormente, a inclusão do ensino desta ciência em Universidades. A Geografia era ensinada nestas instituições de ensino, mesmo

apresentando uma dicotomia conhecida por muitos geógrafos, que é a Geografia Física e a Geografia Humana (PEREIRA, 2006).

A partir desta breve análise de como se deu o processo para firmação da Geografia como ciência e da sua inserção nas Instituições de Ensino Básico e Superior, a qual acabamos de fazer, iremos a partir de agora, averiguar como a Geografia é ensinada nas Instituições de Ensino e como os professores em início de carreira desenvolviam suas aulas, buscando analisar de forma crítica as suas angústias e os receios para lecioná-la, neste momento da sua carreira como docente.

3.1. Professores Neófitos de Geografia

Para iniciarmos a seguinte discussão, faz-se necessário que trabalhemos um pouco o termo em questão. Pessoa (2017) levanta uma pequena discussão em relação ao tempo de atuação dos professores que trabalham exercendo o magistério na Educação Básica. Segundo ele, essa denominação corresponde aos professores com até três anos de exercício efetivo na profissão docente. O referente autor afirma o quão é difícil definir o momento exato em que o docente deixa de ser neófito na sua profissão para se tornar um conhecedor experiente do seu ofício.

Neste caso, podemos nos basear no que Pessoa (2017, p. 50) discute em relação aos “professores neófitos”. O mesmo conclui que professores neófitos são os docentes que estão em início de carreira, ou seja, são aqueles profissionais que acabaram de serem inseridos no espaço escolar, dos quais, detém ou não de experiências em relação este ambiente, e que é neste espaço, que o mesmo assume o papel de um dos principais protagonistas.

Após esta breve explicação do que seria um professor neófito, cabe agora, adentrarmos em alguns dos problemas que estes sentem ao iniciarem a vida docente, tanto no que se refere às suas próprias angústias enquanto docente em início de carreira, quanto às dificuldades que são impostas a estes por outros sujeitos.

3.2. Angústia e dificuldades enfrentadas pelos professores neófitos

Flores (1999) é bem clara, ao relatar que o professor em início de carreira já detém certa experiência de sala de aula, e que merece ser destacada. A referida autora indica que o educador antes de exercer a docência, já foi aluno durante um longo tempo da sua vida, vendo e vivenciando o ambiente escolar, por pelo menos dezesseis anos. É um intervalo de tempo

considerável, pois, toda esta vivência da sala de aula, tem lhe conferido um contato próximo com diferentes perspectivas metodológicas de diversos professores.

Os educadores que passaram por sua vida escolar, utilizavam diferentes metodologias de ensino, nas quais, ele pôde observá-las e absorvê-las para agora, pô-las em prática.

A vivência do espaço escolar, ainda sob a condição de aluno, serve para o professor neófito como um suporte para a aquisição de experiência em relação a sua prática docente. A vivência da sala de aula proporciona ao educador adquirir uma gama de conhecimentos, ou seja, ele aprende, mais ou menos, a ter uma base de como se comportar dentro de uma sala de aula, se baseando no modelo de professor que ele aprendeu durante a sua vida, ainda como educando.

Porém, Flores (1999) comungando das ideias de Bullough (1989), afirma que o professor principiante, mesmo com toda a sua vivência dentro da sala de aula, ainda pode vir a desenvolver certas inseguranças em relação a sua atuação. Pois, uma coisa é ele ver a sala de aula enquanto aluno e outra é enxergar este ambiente exercendo a função de educador.

Levando em consideração somente estas vivências descritas, os professores neófitos não conseguiriam suprir totalmente a sua necessidade como educador, e conseqüentemente, poderá vir a provocar neste professor vários sentimentos de instabilidade e de desmotivação em relação ao exercício da docência, provocando verdadeiros choques de realidades.

Para Fernandes (2003, p. 54) “[...] os professores neófitos são, geralmente, detentores de um conjunto de imagens idealizadas dos alunos e de uma visão muito simplista e otimista (sic) do que é a prática numa sala de aula.”. Este fato ocorre, muitas vezes, quando estes profissionais não têm, durante a sua graduação, esta aproximação com a vivência da realidade escolar, e acabam se frustrando com este ambiente.

Desta forma, podemos verificar alguns dos problemas que os professores neófitos estão sujeitos a passar ao iniciarem à docência, em que:

Estudos feitos demonstram que as principais dificuldades sentidas pelo professor em início de carreira se situam, fundamentalmente, no plano didactico, sendo as mais frequentes o controlo disciplinar, a gestão da aula, a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais, a avaliação e as dificuldades relativas a escassez ou inexistência de materiais didacticos (FLORES, 1999, p. 175).

Como se não bastasse a má formação que alguns profissionais da educação recebem durante a sua graduação, em relação à articulação entre teoria e prática, Flores (1999) ainda destaca outros problemas que estes professores em início de carreira perpassam no seu dia a

dia. “Os conflitos relacionados à indisciplina são os que mais inquietam os professores iniciantes, já que eles revelam falta de autoridade” (PESSOA, 2017, p. 64). Desta forma, Flores (1999) enfatiza estas dificuldades como sendo um dos grandes problemas enfrentados por estes docentes ao tentarem impor a disciplina dentro da sala de aula.

Muitos destes professores em início de carreira, não sabem como motivar seus alunos a quererem aprender o conteúdo por eles ensinado e a falta ou a pouca disponibilidade de materiais didático-pedagógico acaba agravando ainda mais este problema. A existência destes problemas faz com que, estes profissionais se angustiem ainda mais em relação ao exercício da docência. Corrêa (2013) fala que muitos educadores têm medo de não conseguirem dominar o conteúdo a ser ensinado, e se fundamenta em Carrascosa (1990), para reafirmar que o controle da turma está intrinsecamente ligado com o domínio do conteúdo, e que sem isto, ele não obterá êxito em suas aulas, gerando assim, muita insegurança no educador.

Logo, temos o PIBID, como um Programa que trata de fazer uma espécie de “ponte” entre a Universidade e a Escola, e, através deste elo, ele propicia aos alunos licenciandos, que participam deste, a construção e o fortalecimento de uma relação de afetividade com a escola, com o professor da escola e com os alunos desta, durante a sua participação neste programa.

O PIBID possibilita, acima de tudo, ao futuro educador, vivenciar de perto, nem que seja de forma superficial tais problemas. Este fato é muito positivo, pois, se levarmos em consideração que se o licenciando sentir estes problemas desde cedo, ainda na graduação, por exemplo, com certeza ocasionará uma amenização do impacto quando este educador em formação vier a atuar em uma sala de aula e se deparar com tais problemas, pois, previamente, ele já terá vivenciado algo parecido.

Porém, não podemos esquecer que mesmo a participação e todo apoio teórico e metodológico que este programa fornece ao aluno da licenciatura, ele ainda pode vir a encontrar dificuldades em relação a sua prática enquanto profissional.

Podemos destacar como problemas enfrentados pelos professores em início de carreira, a resistência de alguns sujeitos que compõem o espaço escolar, como a direção da escola, os professores e os próprios alunos. Além desses, o próprio sistema de ensino, que por muitas vezes dificulta ou impede que este profissional desempenhe aulas diferenciadas dentro daquela realidade escolar.

Muitos professores, em especial os que estão em início de carreira, recebem fortes críticas por tentarem ser o diferencial dentro de uma instituição de ensino. No momento em que os professores neófitos chegam a uma determinada escola e tentam incrementar ou desenvolver outras metodologias de ensino dentro da sala de aula, sem contar com apoio e a

experiência dos professores que tem mais tempo de serviço naquele ambiente educacional, eles acabam se tornando mais vulneráveis a sofrerem com as críticas, que em sua grande maioria não são construtivistas, servem apenas para desmotivar o docente que está iniciando a sua vida como educador (CREMASCO; LOHR, 2014).

De início, o professor neófito pode encontrar pelo seu caminho alunos que não aceitam aquela nova metodologia de ensino, devido já estarem acostumados com outra forma de ensino. Por este motivo, muitos alunos rejeitam esta outra didática. O docente em início de carreira também pode encontrar aversão por parte dos professores veteranos e gestores escolares, que não aceitam sair de suas zonas de conforto, para se aventurar com “novas metodologias de ensino” e acabam por muitas vezes, forçando este novo docente a se tornar um educador acomodado.

Toda esta conspiração contra o professor em início de carreira pode fazer com que ele deixe um pouco de lado, tudo aquilo que aprendeu durante graduação, e, mais precisamente, os conhecimentos teóricos e metodológicos que o mesmo adquiriu ao longo de sua participação no referente programa de iniciação à docência.

Levando em consideração todos estes problemas que os professores neófitos podem encontrar no início da docência, Lima *et al.* (2007) destaca em sua pesquisa, alguns dos principais sentimentos que os professores principiantes, sofrem ao adentrarem no espaço escolar, para exercerem a função de educadores:

- ✓ Não se sente preparado para controlar as situações existentes em sala de aula; sente muita insegurança e preocupação; se sentem submissos aos professores veteranos da escola;
- ✓ Busca incessante de aprendizagens, na tentativa de evitar erros, muita expectativa e por muitas vezes contraditórias, podendo até determinar se irão continuar ou não na carreira docente;
- ✓ Aceitamento pacífico das normas e regras existentes no espaço escolar e a busca incessante de meios que agradem os seus colegas de profissão;
- ✓ Tende a convergir com os valores e crenças da maioria, buscando uma maior identificação com estes;
- ✓ Em decorrência das teorias da aprendizagem de adultos, os educadores, ao iniciarem a docência após a conclusão do seu curso, encontram-se ainda em um estágio de amadurecimento pessoal, deixando a adolescência para entrar na vida adulta, na tentativa de uma estabilidade de vida; daí decorre os problemas que mais os

preocupam, a indisciplina de seus alunos, que provocam nos professores iniciantes um sentimento de falta de autoridade;

✓ Estes educadores se sentem muito cobrados em relação ao domínio dos assuntos trabalhados em sala de aula;

✓ “Choque com a realidade”: é o impacto que muitos professores têm ao iniciarem a carreira docente, pois, idealizam uma realidade durante a graduação e quando chegam à sala de aula, é outra totalmente diferente – proveniente de suas experiências, principalmente no que viu durante a graduação – e da sua experiência, agora na função de educador;

✓ Dúvidas em relação às metodologias de ensino, usa várias, porém, não conseguiu definir uma como a sua;

✓ Os problemas encontrados no início da profissão se sobressaem sobre os problemas pessoais ou organizacionais, mesmo passando por diversas alterações no âmbito pessoal;

✓ Emprego de métodos que eram utilizados durante as suas vivências ainda como educandos.

Lima *et al.* (2007), ainda se fundamenta em Garcia (1999) para reafirmar que as atitudes dos professores em início de carreira perante a sala de aula, não se resumem apenas ao tempo de experiência que estes têm em sala de aula, mas também às novas situações de ensino, que vão aparecendo e se modificando ao longo do tempo. A mesma destaca que estas atitudes podem se modificar de acordo com a mudança de escola, de sua localização, ou mesmo, a mudança no próprio nível de ensino, que pode acontecer em qualquer momento da atividade docente e não apenas, quando este professor é denominado como neófito.

Diante do exposto, vale ressaltar que estas características e estes sentimentos, acima descritos, não acontecem com a mesma intensidade e com a mesma proporção para todos os docentes em início de carreira, assim como afirma Mariano (2006, p. 48), citando que é necessário “[...] ponderar que esses sentimentos de choque, sobrevivência e descoberta não atingem a todos os professores da mesma maneira e com a intensidade.”, são particularidades que devem ser analisadas e discutidas individualmente, pois, como sabemos cada pessoa, ou no caso, cada educador reage de forma diferente a situações distintas.

3.3. Os pressupostos pedagógicos dos professores neófitos de geografia

Tomaremos como base para a seguinte discussão, um texto produzido pelo Professor Fernando Becker, que tem como título “Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos”, retirado da obra “Educação e construção do conhecimento”. Neste texto, o referente autor destaca os vários modelos pedagógicos que os professores podem fazer uso em suas aulas dentro do espaço escolar, ou, mais especificamente, em sala de aula, tendo como objetivo principal a promoção do processo de ensino/ aprendizagem.

Desta forma, é importante salientarmos o que porventura venha a ser um Modelo Pedagógico. Lemos (2017) ressalta como é difícil precisar o que seria um modelo pedagógico, alegando que não é fácil encontrar hipóteses metodológicas que tenham uma certa relação com esta denominação. O mesmo fala que esta expressão pode significar várias coisas, dentre elas, destaca-se a metodologia de ensino que o professor, neófito ou não, faz uso no seu dia-dia no interior da sala de aula.

Desta forma, podemos inferir o quão é difícil definir o que seria um modelo pedagógico, porém, podemos observar que “O modelo é compreendido, portanto, como uma abstração das tecnologias educativas. Por outro, de modo ainda mais indeterminado, pode se referir à expectativa de formação profissional baseada em um conteúdo curricular [...]”. (LEMOS, 2017, p. 157).

Sendo assim, podemos falar baseados nos escritos do autor supracitado, que o Modelo Pedagógico, pode ser todo o suporte metodológico que o profissional da educação, independentemente do tempo de serviço, utiliza em sala de aula, para desenvolver o processo de ensino/ aprendizagem.

Desta forma, vemos que Becker (2001) é muito contundente ao descrever que atualmente disponibilizamos de três tipos de modelos pedagógicos e que cada professor se encaixa em cada um destes modelos, direta ou indiretamente. Para denominarmos cada uma destes modelos, usaremos a terminologia, que de acordo com o pesquisador é a mais adequada. Então, “[...] falaremos em pedagogia diretiva, pedagogia não-diretiva e, talvez criando um novo termo, pedagogia relacional” (BECKER, 2001, p. 15).

Antes que qualquer coisa, devemos fazer uma análise *in loco* das aulas ministradas pelo professor, assim como o seu comportamento perante a turma, como também a relação da turma com este profissional, para que, com isso, seja possível definir qual Modelo Pedagógico o educador está fazendo uso.

3.3.1. Os Pressupostos Pedagógicos da Pedagogia Diretiva

Faremos a partir de agora, uma breve discussão do que se trata cada uma destas Pedagogias que os profissionais da educação utilizam em suas aulas, fazendo uso dos escritos do professor Fernando Becker.

Para início de conversa, na Pedagogia Diretiva, Becker (2001, p. 15-16) afirma que o:

[...] professor que observa seus alunos entrarem na sala, aguardando que se sentem, que fiquem quietos e silenciosos. As carteiras estão devidamente enfileiradas e suficientemente afastadas umas das outras para evitar que os alunos troquem conversas. Se o silêncio e a quietude não se fizerem logo, o professor gritará para um aluno, xingará outra aluna até que a palavra seja monopólio seu. Quando isto acontecer, ele começará a dar a aula.

Como podemos constatar, neste modelo, o professor é o único agente detentor da palavra e de todo o conhecimento dentro da sala de aula. Este educador não está preocupado em ouvir os conhecimentos, que por ventura, seus alunos tenham, e tão pouco permite que eles tentem expô-los. Becker (2001, p. 16) afirma que a aula com este educador é da seguinte forma: “o professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende.”.

Freire (1979, p. 41) destaca algumas características deste tipo de professor, em que, de acordo com o mesmo, elas retratam um cenário bem típico dos educadores que fazem uso da Pedagogia Diretiva apresentada por Becker (2001), sendo elas:

- a) o professor ensina, os alunos são ensinados;
- b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem (*sic*);
- c) o professor pensa para si e para os estudantes;
- d) o professor fala e os alunos escutam;
- e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados;
- f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se;
- g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor;
- h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não foram consultados – adaptam-se;
- i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos;
- j) o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele.

Porém, é importante salientarmos que o professor que utiliza esta pedagogia, possivelmente não ensina desta forma porque ele quer, mas talvez, seja em decorrência do que

ele aprendeu durante a sua formação. Se no decorrer da sua graduação, este educador viu e aprendeu que o ensino ocorre desta forma, a tendência é que ele entenda que a maneira mais correta para ensinar seja esta. Em decorrência disso, as possibilidades para que este profissional faça uso deste modelo de ensino e o aplique em suas aulas, é muito grande.

Por outro lado, o profissional da educação pode fazer uso desta metodologia de ensino, se baseando em outros educadores, seja seus ex-professores do Ensino Básico ou do Ensino Superior, ou até mesmo de um colega de profissão. Pensando nisso, Pimenta e Lima (2006) destacam que certos professores podem muitas vezes, desenvolver suas aulas levando-se em conta a “perspectiva da imitação”, ou seja, muitas vezes eles imitam as práticas pedagógicas de um professor do seu tempo de estudante, ao qual ele a denominava como boa, e por isso ele deseja que suas aulas sejam da mesma forma, ou o mais parecido possível com as daquele.

Ao abordar em sua pesquisa esta temática, Pessoa (2017) faz algumas ponderações em relação a algumas limitações que estes educadores podem vir a se deparar dentro da sala de aula durante o desenvolvimento de certas metodologias de ensino, baseadas nesta perspectiva de imitação. O referido autor afirma que:

[...] com essa forma de conduzir as aulas, não consegui dar um ensino de boa qualidade aos estudantes. O sentimento de insatisfação devido ao desapontamento foi enorme, demorei certo período para entender que, mesmo dominando os conteúdos, os métodos e as técnicas de ensino, o que não era o meu caso, seria incapaz de ensinar Geografia aos meus alunos da mesma maneira que havia aprendido [...] (PESSOA, 2017, p. 34-35).

Como podemos constatar, não é tão simples desenvolver este tipo de metodologia de ensino, que tem como base a perspectiva da imitação. Caso o professor se limite apenas à realização da reprodução das práticas desenvolvidas por um determinado professor tido como “bom”, correremos um grande risco de não obtermos êxito em nossas aulas, em relação ao educador que serviu como base de referência.

Pimenta e Lima (2006, p. 8) destacam que “o pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam (*sic*) a escola também o são”. Ou seja, a forma de ensinar é intransferível. Não podemos pensar que se ensinamos de uma forma a uma determinada turma, e se reproduzirmos esta mesma metodologia de ensino, em outra turma com as “mesmas características”, iremos obter os mesmos resultados. Devemos sempre levar em consideração as particularidades que cada turma apresenta.

Este fato merece ser tratado como muito cuidado, pois devemos analisar cada turma como sendo única e não, como uma sendo igual à outra, por mais que se trate da mesma série

que estas turmas se encontrem. Existem vários fatores que vão interferir direta ou indiretamente para que esta diferença se faça presente entre uma sala de aula e outra, assim como destaca Santos (2008, p. 8), citando que:

[...] a diversidade humana que compõe a escola, sendo necessário para isso, incluir questões a serem discutidas e/ou refletidas tais como: etnia, raça, gênero, classe, sexo, entre outras, valorizando todo o conhecimento que os diferentes grupos trazem para a sala de aula, enriquecendo muito mais o ensino e a aprendizagem, onde, infelizmente acabam sendo despercebidos ou ignorados por muitos professores.

Assim como observado, fica mais claro de entender o quão é diversificada uma sala de aula e como é gritante a heterogeneidade entre duas salas de aula. Este é um dos principais motivos para obtermos resultados distintos em turmas diversas, fazendo uso da mesma metodologia de ensino.

O que não devemos fazer é pensar igual a como está posto neste modelo de pedagogia, apresentada pelo professor Becker (2001, p. 17), pois, de acordo com ele, na Pedagogia Diretiva: “o professor considera que seu aluno é tabula rasa não somente quando ele nasceu como ser humano, mas frente a cada novo conteúdo estocado na sua grade curricular, ou nas gavetas de sua disciplina.”

Porém, não é bem assim que acontece, pois de acordo com Feijó e Delizoicov (2016), todos os seres que chegam ao ambiente escolar, já trazem consigo certa carga de conhecimento acerca do mundo que está em seu entorno. Eles ainda enfatizam, que os conhecimentos prévios que os alunos trazem de suas vivências práticas do dia a dia para a sala de aula, também são denominados de conhecimentos adquiridos, devido estarem correlacionados com o seu espaço de vivência. Os referentes pesquisadores apontam para esses saberes não estarem em harmonia com os conhecimentos que derivam da ciência, e por este motivo que muitos educadores, de forma errônea, os desconsideram.

3.3.2. Os Pressupostos Pedagógicos da Pedagogia Não-Diretiva

Já na Pedagogia não-diretiva proposta por Becker (2001), o educador se torna um ser ínfimo, ou seja, nesta pedagogia apresentada pelo pesquisador em questão, o professor interfere o mínimo possível no processo de aprendizagem do aluno. O docente desempenha um papel coadjuvante, no qual atua apenas facilitando a aquisição do conhecimento por parte do educando em sala de aula.

Desta forma, “o professor não-diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo. Ele pode, no máximo, auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe nele” (BECKER 2001, p. 20). Como podemos observar, o profissional da educação que faz uso desta pedagogia em sala de aula, deixa o aluno bem à vontade em relação ao que ele pretende aprender. O educador pode no máximo, conferir um suporte ao aluno, de como ele deve estudar determinados conteúdos e somente. Porém, Lopes (N. D., p. 5) afirma que:

A atuação do professor é de suma importância já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Certamente é muito importante para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola.

Como podemos analisar, o professor não pode ficar ausente da vida educacional do aluno, pois a sua função dentro do ambiente escolar é tão importante quanto a presença do educando. O aluno não pode ficar responsável, ele por si só, da construção do seu conhecimento em sala de aula, desprovido do acompanhamento deste profissional.

Para Becker (2001, p. 19), o aluno deve basear-se no modelo do “[...] regime do laissez-faire: ‘deixa fazer’ que ele encontrará o seu caminho.” Desta forma, o autor propõe que o educando desenvolva a aprendizagem, quase que praticamente sozinho, ou seja, o professor influencia o mínimo possível neste processo.

Contudo, Fonseca (2008, p. 4) enfatiza que:

O processo ensino-aprendizagem tem mão dupla: o professor que deve conduzir a aprendizagem e o aluno que precisa aprender. A relação professor-aluno é fundamental para os resultados na aprendizagem, envolve aspectos cognoscitivos e aspectos sócio-emocionais, requerendo do professor competências e habilidades para conduzir o aluno ao estudo ativo e à apropriação dos conhecimentos científicos.

Desta forma, reafirmamos mais uma vez, a importância que se tem da presença do professor trabalhando em conjunto com o aluno. Somente desta forma que teremos um efetivo desenvolvimento do processo de ensino/ aprendizagem. Como vemos, a referida autora afirma, com muita segurança, que o aluno é dependente do educador, ou seja, o professor atua como uma espécie de condutor da aprendizagem para o educando, um pouco dissemelhante do que fala Becker (2001) na Pedagogia não-diretiva, em que, o profissional da educação que leva em consideração esta pedagogia para desenvolver a sua metodologia de ensino em sala de aula, espera que o aluno adquira o conhecimento por si mesmo.

Conforme Lopes (N. D.), o educador é um ser que executa diversas funções, dentre elas, destacam-se o planejamento, a organização e o controle dos caminhos que ele utilizará para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem para o educando.

3.3.3. Os Pressupostos Pedagógicos da Pedagogia Relacional

Na Pedagogia relacional, Becker (2001, p. 24) é muito emblemático ao relatar em seu trabalho que:

O professor construtivista não acredita no ensino em seu sentido convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Não acredita na tese de que a mente do aluno é tabula rasa, isto é, que o aluno, frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha que aprender tudo da estaca zero, não importa o estágio do desenvolvimento em que se encontre. Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só descobri-la; ele descobre isso por construção.

Para esta pedagogia, o professor deve desempenhar um papel muito importante, em relação a construção e aquisição do conhecimento por parte do educando. Nesta perspectiva educacional, o docente não acredita que o conhecimento se faça por transmissão, ou seja, que ele seja transferido da mente professor para a mente do aluno, conforme apresenta Gomes Alexandre e Azambuja (2013, p. 5), considerando que:

É necessário pensar em uma nova postura didática que supere as práticas tradicionais de ensino quebrando o paradigma do qual o saber é algo pronto e imutável a ser fornecido pelo professor enquanto ser ativo do processo de ensino-aprendizagem e, absorvido e memorizado pelos alunos, enquanto seres passivos, onde o livro didático é utilizado na condição de manual a ser fielmente seguido.

Na Pedagogia relacional o aluno não é apresentado como uma “tabula rasa”, assim como descreve Becker (2001) na Pedagogia Diretiva, o professor atua como sendo o único protagonista de todo o processo de ensino/ aprendizagem, atuando como se ele sozinho detivesse todo o conhecimento, e ao aluno, lhe cabe apenas exercer a função de ser apenas um mero receptor de toda esta gama de conhecimento que o seu professor detém. Este educador faz uso apenas do livro didático, como se este fosse uma verdade absoluta e incontestável.

O educador que elabora suas metodologias de ensino baseadas nesta pedagogia, considera seu aluno como um sujeito que já detém certo conhecimento em relação ao conteúdo que o seu professor esteja trabalhando, pois, as vivências do dia a dia do aluno, já o possibilita ter uma pequena noção do conteúdo que será abordado pelo seu professor.

Faz-se necessário que o educador tenha certa habilidade para saber trabalhar os conhecimentos prévios que seus alunos trazem para a sala de aula, para que com isso, ele tenha a capacidade de poder correlacioná-los com os conteúdos que o professor pretende abordar em suas aulas.

Caso contrário, se estes “[...] conhecimentos prévios, também chamados de concepções alternativas ou senso comum, se não forem adequadamente problematizados, podem interferir no processo de aprendizagem do aluno, dificultando a apropriação do conhecimento sistematizado” (FEIJÓ; DELIZOICOV, 2016, p. 599). Com base nisso, vemos a importância que tem o profissional da educação, para conseguir fazer a articulação destes conhecimentos dentro de sua sala de aula.

Seguindo a perspectiva da Pedagogia relacional, Freire (1979) tenta quebrar com o paradigma que está impregnado na consciência da nossa sociedade, de que o professor é o centro das atenções no processo de ensino/ aprendizagem e o aluno é apenas um mero coadjuvante neste processo. Desta forma, ele propõe “Dissolver a contradição professor-aluno, mudar o papel daquele que deposita, prescreve, domestica, colocar-se como estudante entre os estudantes equivale a minar a potência de opressão e servir à causa da libertação” (FREIRE, 1979, p. 41).

Comungando deste pensamento, Becker (2001) julga que a relação professor-alunos deve ser vista, não como uma relação de superioridade e de inferioridade, respectivamente, mas sim, como um elo de interdependência, no qual:

“O professor construirá, a cada dia, a sua docência, dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua ‘discência’, ensinando, aos colegas e ao professor, novas coisas, noções, objetos culturais” (BECKER, 2001, p. 27).

Desta forma, temos o desenvolvimento de uma verdadeira relação de mutualidade entre professor e aluno. Neste processo de ensino/ aprendizagem, temos o professor aprendendo durante o exercício da docência e o aluno por sua vez, constrói o conhecimento durante as aulas e ajudando seus colegas tirando suas dúvidas que, por ventura, venham a surgir durante a apresentação do conteúdo pelo professor.

4. DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO PIBID A ATUAÇÃO DOS DOCENTES EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA UFCG/ CFP NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No capítulo que segue, buscaremos verificar se as experiências adquiridas pelos ex-alunos bolsistas de iniciação à docência, durante as suas participações no PIBID-Subprojeto de Geografia do CFP/ UFCG, são utilizadas atualmente em suas práticas didático/ pedagógicas em sala de aula, agora sob a condição de professores.

Buscaremos, também, entender quais as contribuições que o PIBID-Subprojeto de Geografia do CFP/ UFCG proporcionou a estes licenciandos, assim como, analisar se as práticas que eles aprenderam durante as suas participações no referente projeto, são as mesmas que eles utilizam em sala e aula e, caso não sejam, tentar entender o motivo para que elas não sejam utilizadas em sala de aula por estes docentes.

4.1. Caracterização pessoal dos sujeitos pesquisados

Pensando em manter o sigilo dos nomes dos professores que participaram da referente pesquisa, atribuímos um nome fictício para cada um destes profissionais. A referente pesquisa foi realizada com quatro professores egressos do curso de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG, dos quais, durante a graduação, tiveram a oportunidade de participarem como alunos bolsistas de iniciação à docência do PIBID-Subprojeto de Geografia e que estão atualmente, atuando em sala de aula na Educação Básica.

Desta forma, concedemos para o primeiro professor entrevistado nesta pesquisa o nome de P.S, para o segundo professor pesquisado, atribuímos o nome de P.G, para o terceiro, o nome de P.K e para o quarto e último, o nome de P.M, onde a letra P. corresponde a palavra professor e a segunda letra, significa a inicial do nome de cada professor que se disponibilizou a participar da entrevista.

Conforme o questionário estruturado, que foi aplicado a cada um desses sujeitos, descobrimos que a idade média dos quatro professores pesquisados é de 25 anos, e que esta idade varia entre 23 e 28 anos. Como podemos notar, são professores jovens, se compararmos com a média nacional dos docentes que atuam na Educação Básica, que de acordo com Brasil (2009), gira em torno dos 38 anos.

Podemos verificar, que, dos quatro entrevistados, três são do sexo feminino (as professoras P.S, P.G e P.M) e apenas um do sexo masculino (o professor P.K). Mesmo

contando com um número restrito de participantes nesta pesquisa, percebemos como é grande a disparidade de mulheres que estão atuando em sala de aula, em comparação ao número de educadores do sexo masculino.

Este fato ainda é reflexo de uma cultura, muito antiga, iniciada nas primeiras décadas do século XX (LEÃO, 2015). Assim como Moura (2016, p. 491) destaca que “Historicamente, a mulher teve o encargo, sozinha, de educar e cuidar dos filhos. Muitos estudos revelam que com a entrada da mulher no mundo do trabalho, associou-se a ela o papel de professora, visto que já o exercia no lar”.

Com isso, podemos ter uma pequena noção dos motivos pelos quais o fato de ensinar está fortemente associado a função da mulher em nossa sociedade, principalmente nesta época. De acordo com Rabelo e Martins (2010) o fato dessa associação da mulher ao magistério, é fruto de atitudes preconceituosas, de desigualdades salariais, induzindo as mulheres a exercerem profissões menos valorizadas que a dos homens, contribuindo, desta forma, para uma feminização do Magistério.

Preocupados em saber se os docentes tinham ou não alguma formação a mais, além do título de licenciado em Geografia, os questionamos com o intuito de saber se eles possuíam algum título de pós-graduação. A partir deste questionamento, pudemos constatar que apenas a professora P.G, tinha um título de pós-graduação, que é uma Especialização em Geopolítica e História. Quanto aos demais profissionais, apuramos que eles não possuíam nenhum outro título de pós-graduação. Apenas a docente P.M, afirmou estar fazendo uma pós-graduação, porém, ela não especificou qual era e a quanto tempo estava nesta.

O fato da maioria dos entrevistados não terem pós-graduações ou ainda estarem cursando uma, como é o caso da professora P.M, e isso pode estar diretamente atrelado ao fato do recente término do curso de licenciatura em Geografia, pois, como podemos observar, a professora P.G. é a única que tem este título a mais em sua formação, devido ela ser a professora que primeiro concluiu o seu curso.

Esta pergunta tinha objetivo de verificar se, de alguma forma, a possível pós-graduação, interferiria nas práticas didático/ pedagógicas destes docentes, em sala de aula. Pois, Nascimento (2017, p. 285) pondera que:

A Pós-graduação [...] pode ser considerada atualmente como uma expressão de ordem quando relacionada ao mundo do trabalho, pois permite que o profissional possa competir com um “diferencial”, já que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente, solicitando cada vez mais qualificação. Essa qualidade profissional é interpretada como a obtenção de cursos, títulos

e maior graduação, ou seja, quanto maior o número de cursos e graduação nos currículos dos candidatos, mais qualificados eles são considerados.

Como podemos observar, o referente autor trata da pós-graduação como uma ação que possibilita criar-se um imaginário que o profissional que detém mais de um título de pós-graduação em seu currículo, seja considerado como um profissional mais qualificado em relação aos demais que não possuem.

Esta pergunta serviu para sabermos se os docentes que tiveram a oportunidade de participarem da formação à parte, proporcionada pelo PIBID, também tiveram a oportunidade de adquirir conhecimentos através de outros programas, no caso a pós-graduação. Caso tivessem feito uma pós-graduação, poderia ser que esse fato interferisse nas práticas desenvolvidas por estes docentes em sala de aula, devido a esta outra formação.

Tendo em vista que o PIBID fornece ao licenciando um vasto leque de conhecimentos, que podem auxiliá-los para saberem lidar com os problemas que surgem no dia a dia da sala de aula, assim como, contribuir diretamente para a qualificação dos profissionais que deste participam. (SANTOS; AZEVEDO, 2009).

Pensando na quantidade de escolas que os referentes docentes atuam, decidimos então, indagá-los sobre o número de escolas que eles estão atuando. As três professoras P.S, P.G e P.M, afirmaram estarem lecionando em apenas uma escola. Já o professor P.K, foi o único ao relatar que atua em duas escolas. Caso as professoras não desenvolvam outras atividades concomitantes com a docência, podemos inferir que elas têm mais tempo livre para planejarem as suas aulas, devido estarem atuando em uma única escola, diferentemente do professor P.K, que tem que preparar aulas para duas escolas.

Caso um professor tenha que trabalhar em mais de uma escola, como é o caso do professor P.K, conseqüentemente, ele terá menos ou nenhum tempo para fazer planejamentos e refletir sobre as suas práticas em sala de aula. Pois, ele terá que:

[...] se capacitar emocional e profissionalmente, ser mediador de conflitos, elaborar planos de aula, corrigir provas ou atividades, participar de conselhos, etc.; enfim, existe um intenso trabalho na escola, extraclasse e de enfrentamento contextual [...] (SOUZA; BRASIL; NAKADAKI, 2017, p. 61).

Desta forma, essa sobrecarga de trabalho dificultaria muito para o professor P.K pôr em prática, na sala de aula, as metodologias o que ele aprendeu durante a sua participação no PIBID de Geografia.

Em sua grande maioria, a causa da falta de tempo que muitos professores têm está atrelada principalmente a má remuneração dos nossos docentes, em especial os que atuam na Educação Básica. Assim como indica Lourencetti (2014, p. 22) ao descrever que:

A falta de tempo é, na realidade, um problema contextual que extrapola os limites da sala de aula. A situação em que estão inseridos não lhes permite investir mais neles mesmos e no próprio trabalho. Fica claro que essa falta de tempo está atrelada à baixa remuneração a que estão submetidos.

É importante destacarmos que nenhuma das escolas que os professores trabalham têm ou já tiveram algum subprojeto do PIBID. Este é um outro ponto importante para ser destacado, pois ele pode interferir ou não no desenvolvimento das metodologias que os professores aprenderam durante as suas participações no PIBID e que, por ventura, pretendiam trabalhá-las em suas aulas.

Caso a escola (gestores, professores e alunos) já esteja acostumada com uma determinada metodologia de ensino, com professores que sempre utilizam os mesmos recursos em suas aulas, e, de uma hora para outra, adentram a este espaço novos educadores e começam a utilizar outros recursos e outras metodologias de ensino, certamente, essa escola irá no mínimo se incomodar com essa nova situação.

Porém, quando perguntamos se o professor P.K encontra resistência na escola para desenvolver aulas parecidas com as que ele desenvolvia durante a sua participação no PIBID, o mesmo respondeu da seguinte forma:

[...] quando eu cheguei, logo já tentando mostrar uma metodologia diferenciada, uma metodologia que mesmo que a estrutura da escola não tivesse tanta estrutura, a gente conseguiria fazer. Então a escola sempre deu todo o aparato, o que estava ao alcance da escola, eu sempre via eles (escola) ir buscar. A gente iria fazer uma visita de campo à Chapada do Araripe, parte da chapada, onde a gente visitaria o Museu de Paleontologia e algumas coisas da região. A escola deu total apoio, só que, infelizmente, a prefeitura, ela não disponibilizou o ônibus. [...] Mas em relação a tentar aplicar tudo que até agora eu levei para escola, eu sempre fui bem recebido por toda a escola. Até outros professores de outras disciplinas, chegam a pedir ajuda, já teve professor que parou a sua aula e veio me pedir ajuda com alguma metodologia que estava aplicando... (P.K)

Como podemos observar, o professor P.K relatou que não encontra resistência, por parte da escola, para pôr em prática as suas aulas com as metodologias que ele entende que são as melhores para a construção do conhecimento, entretanto, o mesmo alega se deparar com algumas limitações que não estão ao alcance da instituição, para serem resolvidas. A

professora P.G também relatou que encontra empecilhos para desenvolver as suas metodologias de ensino. A docente destaca alguns obstáculos que não dependem apenas da escola para serem resolvidos, assim como podemos constatar em sua fala, ela diz que encontra resistência, mas:

Assim, em relação a recursos, né? Que a gente tem mais dificuldade. Questões de materiais didáticos variados, que a gente tem muita dificuldade com isso. Geralmente se a gente não levar, o professor não levar, não tem. A escola não oferece, entendeu? (P.G).

De acordo com as professoras P.S e P.M, as escolas que elas trabalham, não impõem nenhum tipo de obstáculo para o desenvolvimento das metodologias de ensino que elas queiram usar em sala de aula.

Conforme os nossos entrevistados, pudemos constatar outro fenômeno que pode interferir diretamente na didática dos professores egressos do PIBID-Subprojeto Geografia em sala de aula. Verificamos que todos os professores trabalham sob a condição de prestadores de serviço por contrato temporário, em suas respectivas escolas.

Como podemos observar, todos os quatros docentes que participaram desta pesquisa, são contratados temporariamente. Os educadores que trabalham sob esta condição não têm carteira assinada, eles exercem as mesmas funções dos professores efetivos, porém, não recebem os mesmos direitos da profissão (SILVA, 2012).

Desta forma, Pereira (2015, p. 22-23) traz algumas condições que são impostas a muitos professores que trabalham de forma temporária nas escolas de ensino básico. A autora pondera que:

Os professores temporários trabalham em condições precárias, marcadas pela incerteza de manterem seus empregos, pela desagregação dos direitos trabalhistas e dos coletivos de professores (a cada final de ano letivo). Há uma fratura entre os efetivos e temporários quanto aos direitos, estes últimos já não podem planejar suas carreiras, portanto, não sabem o que virá no ano subsequente.

Todos os professores entrevistados, são contratados temporariamente. Com isso, podemos inferir, que de acordo com a autora acima mencionada, estes professores sofrem certas limitações em relação ao desenvolvimento de certas metodologias que eles utilizavam durante as suas participações no PIBID-Subprojeto de Geografia do CFP/UFCG. Quando as suas metodologias de ensino podem ser mal vistas e mal interpretadas pelos demais sujeitos que compõem o espaço escolar.

Isso acaba fazendo com que estes ex-alunos bolsistas de iniciação à docência, repensem a sua postura diante destes empecilhos, como uma forma de resguardar o seu emprego. Existem casos que alguns educadores chegam até a ir contra os seus próprios princípios, devido a necessidade de manterem este serviço, como é o caso das professoras P.S e P.G.

A professora P.G relatou, nesta pesquisa, que leciona na sua escola a componente curricular Geografia e uma outra disciplina, que ela não especificou qual era. Como podemos observar, mesmo sem ter habilidades com outras áreas de ensino, ela a ensina para completar a sua carga horária e também é uma forma de garantir o seu vínculo empregatício, tendo em vista que ela é contratada temporariamente, e por esse fato, ela se submete a tais condições.

Já com a professora P.S, o problema é ainda grave, pois esta professora leciona em sua escola apenas outra disciplina que não é a Geografia, a qual, ela também a especificou que componente curricular seria. Com isso, podemos comprovar o quão é verdadeiro a fala de Pereira (2015), quando, o professor temporário tem que se submeter a estas situações se quiser continuar no próximo ano nesta escola. Os professores temporários são denominados por outros sujeitos da escola de “professor de segunda classe” (PEREIRA, 2015, p. 23).

Este fato, particularmente, contribui diretamente para a ocorrência de dois fenômenos nas referidas escolas. Primeiro, estas professoras podem enfrentar dificuldades para desenvolver as suas aulas, da forma como aprendeu durante a sua graduação, tendo que adequar as suas metodologias de ensino a outras áreas do conhecimento. E segundo, elas contribuem diretamente para a precarização da Educação Básica, prejudicando rigorosamente os seus alunos por não terem formação adequada para lecionarem tais disciplinas.

Quando questionamos os professores sobre a localização das escolas que eles lecionam, tínhamos o intuito de saber se essa, estava localizada ou não na cidade em que eles residem, pois, este fato poderia, de alguma forma, influenciar na sua prática em sala de aula.

O fato deles trabalharem em suas cidades, facilitaria para o educador (a) já ter um conhecimento mais próximo com alguns sujeitos que compunham o espaço escolar e com isso, ele poderia ter mais facilidade para desenvolver algumas de suas metodologias. Porém, se eles atuassem em outras cidades, que não fosse as que eles residem, poderia ser um pouco diferente. Podia ser que não tivessem tanta liberdade para desenvolver outras metodologias de ensino, pois seria um sujeito desconhecido dos demais profissionais que ali já atuam.

Com exceção da professora P.G, que trabalha na própria cidade em que reside, todos os demais professores lecionam em escolas da zona rural do seu município, ou seja, moram na cidade e atuam no campo. Ainda pudemos constatar através da aplicação do questionário, que

todas as escolas que os professores pesquisados lecionam, são todas geridas pela rede pública de ensino.

4.2. Das informações ao ingresso desses alunos bolsistas de iniciação à docência no PIBID

Conforme a entrevista realizada com os docentes, pudemos verificar como cada um dos professores egressos do curso de licenciatura em Geografia do CFP/ UFCG, tomaram conhecimento acerca do que é o PIBID:

Bem, eu tomei conhecimento acerca do PIBID através de informações passadas pela Universidade e de uma colega que já participava do projeto (P.S).

Bom, primeiramente através do edital que foi aberto. Fui informada, e com o incentivo de um professor que estava à frente (do PIBID), o coordenador (até o momento), que foi Aldo (P.G).

Então, eu tomei conhecimento sobre o PIBID vendo algumas ações do projeto na Universidade e através de alguns amigos que eu tinha um contato maior, que faziam parte, aí eles me falaram um pouco soube o projeto, e foi assim que eu tive conhecimento (P.K).

Tomei conhecimento a partir do professor Aldo, quando ministrava aulas lá, na UFCG. Ele me incentivou, juntamente com uma aluna, que foi a Ana Cristina. Então eles me colocaram a par do projeto e disse que seria ótimo para o crescimento, do conhecimento da prática docente (P.M).

Como pode ser observado, de acordo com a fala de cada um dos entrevistados, os professores P.S e P.K tiveram acesso a informações do que era o programa a partir de conversas com colegas que já participavam do mesmo. Já a forma de acesso as informações do que seria o PIBID, as professoras P.G e P.M relataram que tomaram conhecimento através de incentivos do professor Aldo que, naquele momento, exercia os cargos de professor adjunto a UNAGEO e de coordenador de área do Subprojeto de Geografia no CFP/ UFCG, que teve que se ausentar desta IES, para a realização do seu doutorado.

Como é notório, uma dupla de professores, no caso as professoras P.G e P.M, tomaram conhecimento do que seria o PIBID de uma forma diferente da outra dupla de docentes (os professores P.S e P.K). O fato da divergência de informações acerca do que seria o PIBID para os quatro docentes, não ocorreu de forma aleatória, pois isso fica fácil de ser entendido ao analisarmos o momento que cada educador ingressou neste programa.

Eu participei durante 2 anos e meio. A entrada foi em 2014, mais ou menos no meio do ano e a saída foi em 2016 (P.M).

Acho que foi 1 ano e 5 meses. Foi muito bom, todo o processo, durante a minha participação, foi muito proveitoso, né? Tanto no início, até o final, foram práticas muito proveitosas para a minha formação. O motivo, foi pelo término do curso, porque já estava no final do período (curso), aí não podia mais estar mais participando (P.G).

Eu participei de outubro de 2016, a março de 2018, contabilizando 1 ano e 5 meses. [...] E a saída, foi com o termino do meu curso, que coincidiu com a finalização do edital do projeto, que era até o mês de março de 2018, e foi quando eu também concluí o curso (P.K).

A durabilidade no programa foi de... aproximadamente de 14 meses. Bom, o processo de ingresso, foi mediante a seleção que a gente faz, de... através de uma prova, e o processo de saída, foi devido à conclusão de curso, por isso que acabei saindo do programa (P.S).

As formas com que as docentes P.M e P.G tiveram acesso ao que seria o PIBID, como podemos notar, foi um pouco diferente dos demais docentes, devido estarem a mais tempo no curso que os outros dois professores. O fato de serem mais antigas no curso, coincidiu com a criação do Subprojeto de Geografia, como já foi discutido em capítulos anteriores. Durante a criação do referente programa pelo professor Aldo, estas professoras (nesta época, sob a condição de alunas), já cursavam Geografia no CFP/ UFCG e por serem alunas deste professor, o mesmo as incentivou a participarem do PIBID-Subprojeto de Geografia, já que ele foi o professor que elaborou e submeteu a proposta do Subprojeto de Geografia.

Já os professores P.S e P.K ingressaram relativamente mais tarde no referente curso, em relação aos demais professores. Para eles, as informações do que era o PIBID, já foram através de editais publicados na própria Universidade e através de informações passadas por colegas de curso que já participavam do mesmo, onde se submeterem a uma seleção para ingressarem neste.

Outro fato que merece ser ressaltado na fala destes docentes, é que todos os professores que participaram da referente pesquisa, só saíram do programa, devido a conclusão dos seus cursos.

4.3. O PIBID e o suporte teórico/ metodológico fornecido aos professores neófitos de Geografia do CFP/ UFCCG

Uma característica que o Ministério da Educação [entre 2008 e 2018, n. p.] ressalta e que merece destaque em relação ao PIBID, é que:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

Como sabemos, o PIBID visa inserir alunos de cursos de licenciaturas de IES públicas presenciais em escolas públicas de Educação Básica. Tendo como principal objetivo, fazer com que este aluno ainda em processo de formação já tenha o contato prévio com a realidade escolar. Espaço que ele posteriormente virá a fazer parte, tendo como principal intuito, fazer com que o aluno bolsista de iniciação à docência conheça o que ele enfrentará em um futuro próximo e realmente se dedique a área em que ele pretende atuar.

Quando questionamos os professores pesquisados sobre o que eles achavam do PIBID e se este tinha contribuído de alguma forma para com a sua formação docente, um dos educadores entrevistados falou que o PIBID tem lhe proporcionado um contato maior e mais próximo com o Educação Básica. O mesmo fez até um pequeno comparativo com o próprio estágio supervisionado, relatando que o programa:

Sem dúvidas, ele contribuiu. Porque a gente viu muito esta questão do pouco acesso que a gente tem à sala de aula com os estágios. Não dá tempo para desenvolver um trabalho como desenvolvia no PIBID na sala de aula, porque o estágio era praticamente só por cumprir ali, aquela carga horária da disciplina e ficava muito restrito a isso. Já o PIBID, não, ele facilitou o meu acesso à sala de aula. De início, a gente sofre muito com o estágio, pois a gente tem que ir sozinho, e com o PIBID a gente já entra com um grupo. Eu já me senti no início, super bem recebido pelo grupo, pelo pessoal da escola, a professora muito, muito receptiva. Então, para a gente já iniciar o acesso à sala de aula com todo este aparato, facilita muito a questão de ter, digamos que um controle de sala de aula, de ter uma questão de facilitar o desenvolvimento da aula, toda esta questão, entendeu? (P.K).

Na fala do professor P.K, é bem notório as contribuições didático-pedagógicas que este programa proporciona aos alunos bolsistas de iniciação à docência. Com isso,

percebemos que assim como está previsto nos objetivos propostos para o programa, realmente acontece na prática, pois o próprio professor fala do ganho de experiência que o PIBID o possibilitou durante a sua graduação.

Não é apenas este professor que faz esta afirmação, os demais professores também expressam quase que os mesmos sentimentos em relação ao PIBID. Para termos uma noção das contribuições dele para a formação docente, a professora P.G destaca que o PIBID contribuiu:

Principalmente em relação a ganho de experiência. O curso em si traz as disciplinas de estágios, mas não, na minha concepção, não são o suficiente para a gente ter uma prática mais proveitosa em sala de aula. Então, o PIBID foi como se fosse, uma complementação a mais. Para a gente ter mais experiência em sala de aula, mais vivência com o cotidiano escolar. (P.G)

Podemos destacar ainda, a “ponte” que o referido programa faz entre a Universidade e a Escola. O PIBID atua como um programa que aproxima estas duas instituições de ensino, tendo em vista que os alunos bolsistas de iniciação à docência trazem os problemas que encontram nas escolas para a Academia, em que, se reúnem com a professora coordenadora de área do programa, para debater e refletir sobre tais problemas, para posteriormente tentar levá-los para a escola e tentar solucioná-los. Assim como fala a professora P.M, explicitando que PIBID contribuiu muito com a sua formação, quando afirma que:

É tanto que a gente adquire conhecimentos sobre o cotidiano da sala de aula. Como a gente tinha trocas na parte teórica, através de discussões dentro da Universidade. Então, tinha uma ponte entre a universidade e a escola... uma aproximação, na verdade. Então, isso contribui muito na parte do conjunto em si, de como a gente pode construir mais conhecimento dentro da sala de aula, para nossa prática docente. (P.M)

Assim com a educadora P.M, a professora P.G também explica, a partir do seu ponto de vista, como é que ela vê o referente programa. Para a professora P.G:

[...] o PIBID traz oportunidade. Foi uma porta para a gente se inserir dentro da escola, ainda estando dentro da Universidade. Ele é um elo entre universidade e escola. (P.G)

O PIBID vem com esse intuito: de fomentar uma espécie de suporte teórico/metodológico para os alunos bolsistas de iniciação à docência. Com este apoio pedagógico

que o programa fornece aos futuros profissionais da educação, eles têm mais confiança para desenvolverem aulas um pouco diferentes daquelas que são utilizadas por outros docentes nas referidas escolas que eles trabalham.

Durante a fala dos educadores entrevistados, fica fácil de constatar como o programa possibilita um trato teórico aos alunos bolsistas de iniciação à docência. Nas diversas reuniões que eram realizadas semanalmente junto à professora coordenadora de área na Universidade, eram discutidos textos que auxiliam os professores em início de carreira, pois, estes textos fornecem uma base teórica para serem utilizados em sala de aula, tanto no próprio conteúdo trabalhado nas aulas, quanto na sua própria postura como profissional perante a sua turma.

Quando os indagamos sobre os seus pontos de vista em relação ao que o PIBID havia proporcionado, tínhamos o intuito de saber se o programa trouxe outras possibilidades teóricas e metodológicas para que os professores fizessem uso em sala de aula. A partir deste, o professor P.K nos respondeu da seguinte forma:

No PIBID, como era proposto, a gente trabalhava alguns conteúdos junto à coordenadora, com a professora Cecília, né? A gente trabalhava alguns livros, alguns textos e discussões. Eram textos que a gente não trabalhava em sala de aula, alguns chegavam a serem trabalhados em algumas disciplinas de ensino, mas eram muito limitados, e, no PIBID, não, a gente trabalhou muita teoria e tentava trazer essa teoria para a prática. E agora como professor, eu me remeto muito a questão de alguns conteúdos que a gente conseguiu trabalhar no PIBID, alguns livros que eu tenho algumas recordações, conteúdos e a prática muito, muito ajudou [...] (P.K).

Era nas reuniões semanais, junto com a professora supervisora do programa na escola, que ocorriam todo o suporte teórico/ metodológico citado acima. É neste ambiente que ocorrem os planejamentos das atividades a serem desenvolvidas na escola pelos alunos bolsistas de iniciação à docência, juntamente com a professora supervisora. Nesse momento os licenciandos definem quais assuntos serão trabalhados, as turmas e o tempo estipulado para o desenvolvimento de cada atividade, e por último, pôr em prática todas estas atividades. A leitura e pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento destas metodologias e para a obtenção de resultados satisfatórios.

O mais importante é perceber que as metas estabelecidas pela CAPES para o programa, realmente são cumpridas tanto na prática quanto na vivência de cada integrante do PIBID, seja ele Coordenador Institucional, Coordenador de Gestão, Coordenador de Área, Supervisor e Aluno Bolsista de Iniciação à Docência, sobretudo os que fazem parte do Subprojeto de Geografia do CFP/UFCG. Assim com afirma Nacarato (2016, p. 708):

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Esse programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por instituições de educação superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos elaborados no âmbito desse programa visam à inserção dos graduandos no contexto das escolas públicas, durante a sua formação acadêmica, para que os estudantes desenvolvam atividades didático-pedagógicas em parceria com os professores da escola – denominados “supervisores” – e com os docentes da universidade.

É gratificante ver como esse programa conseguiu reunir tantas vantagens. Por exemplo, ele consegue: melhorar a formação de alunos graduandos de cursos de licenciatura; fornece uma espécie de formação continuada para os professores do ensino básico, no caso o professor (a) supervisor (a) do programa, em que se pode destacar as trocas de conhecimento com os alunos bolsistas de iniciação à docência durante as reuniões e atividades que são desenvolvidas nas escolas que recebem o programa.

Este fato pode ser constatado na fala dos próprios professores entrevistados, pois quando os indagamos como eles avaliariam as suas formações, caso não tivessem participado do PIBID, obtivemos as seguintes respostas.

Eu acredito que eu teria mais dificuldade para atuar hoje, em sala de aula, porque foi uma grande ajuda, assim, para que eu tivesse uma maior facilidade para lidar com a sala de aula. O PIBID foi um instrumento que me deu um maior apoio, principalmente na parte prática (P.G).

Eu creio que... sem a participação no programa, a minha formação teria menos qualificação. Eu acredito que o programa contribui bastante para que eu saia um profissional mais qualificado, mais capacitado para estar atuando em sala de aula (P.S).

Eu avaliaria como uma parte pouco completa, porque, os estágios são bons, são ótimos, mas ainda não dão de conta. É um período de tempo curto e no PIBID, com 2 anos de participação, a gente tem uma noção muito maior de como é, todo o espaço escolar (P.M).

Então, sem dúvida, seria muito, muito diferente. [...] Algumas pessoas que eu vejo em prática, e não utilizam uma prática diferenciada, quanto a quem participou do PIBID, porque nós do PIBID, temos esse a mais. Eu não sei se é pelo projeto, de ter sempre me dado muito bem. A gente tem uma reflexão muito grande na escola. A gente, durante a formação, já estamos ali, na sala de aula. Então, a gente já consegui associar toda a questão conteudista com a prática. Sem o PIBID, eu acho que seria muito diferente, porque eu não teria tido essa visão, eu teria me formado, teria feito o curso todinho e nunca teria esse acesso maior à sala de aula e quando eu chegasse à sala de aula, eu ia ter um “baque”, ia ver uma realidade, que eu não teria visto durante a graduação, como eu consigo ver no PIBID (P.K).

É notório na fala de todos os professores egressos do curso de licenciatura em Geografia do CFP/ UFCG que tiveram a oportunidade de participar, durante a graduação, do PIBID-Subprojeto de Geografia, que este programa realmente os proporcionou várias vantagens tanto teórica, quanto metodológica. Como podemos observar, os quatro professores entrevistados alegam que teriam uma formação menos qualificada, caso não tivessem participado do referente programa.

O PIBID, além de proporcionar todas as vantagens acima descritas, ainda propicia melhorias na qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, sobretudo, as que estão localizadas na cidade de Cajazeiras – PB, *lócus* do desenvolvimento das atividades propostas pelo Subprojeto de Geografia do CFP/ UFCG. Os alunos bolsistas de iniciação à docência levam para o ensino básico, novas formas de trabalhar determinados conteúdos, com “novas” metodologias de ensino, fugindo o máximo possível de aulas mnemônicas, ditas tradicionais, que por ventura existam nestas escolas. Assim como destaca Silva (2015, p. 33), quando a autora afirma que o PIBID:

[...] contribui para a construção e troca de conhecimentos entre os professores e alunos da rede básica da educação e os licenciandos em formação, além de favorecer uma maior junção entre a teoria e a prática, na medida em que os licenciandos ainda em formação terão a oportunidade de demonstrar o conhecimento adquirido nas academias, através do uso de procedimentos metodológicos inovadores, que busquem fugir e quebrar um pouco do tradicionalismo ainda presente na escola básica.

Este programa consegue efetivar, de fato, um elo que estava bem distante da nossa realidade, que eram as Universidades Públicas trabalharem em conjunto com a Educação Básica, sobretudo a pública, tendo em vista que isto só ocorria durante a execução dos estágios supervisionados, que muitas vezes aconteciam de qualquer forma, sem qualquer tipo de compromisso com o mesmo, ocorrendo de forma supérflua.

4.4. PIBID *versus* estágio supervisionado: uma formação complementar para os alunos bolsistas de iniciação à docência

Conforme observado na entrevista realizada com os professores, muito dos licenciados que desejam seguir carreira como docente e têm a oportunidade de participar do PIBID,

sentem-se mais preparados para atuar em sala de aula, após concluírem o seu curso. Quando questionamos os professores sobre esse fato, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, acredito que sim, após o término do curso. Não é que a gente... eu nunca gosto de dizer que estou 100% preparada, porque a escola é muito relativa. É um lugar de surpresas, sempre tem uns objetivos a serem cumpridos, sempre tem alguma coisa para ser realizado. A gente nunca está totalmente preparada para os desafios que a escola tem a oferecer. Mas, assim, eu já tinha uma bagagem dos estágios, já tinha uma bagagem do PIBID, então eu me sentia um pouco mais confiante, porque o PIBID me ajudou muito em relação à prática, não é que eu estava totalmente pronta, mas foi através do PIBID, que me ajudou bastante, para ir para a sala de aula com mais confiança, né? (P.G).

Sim, me sentia preparada. Tanto porque o curso traz as disciplinas dos estágios... que você tem um preparo, e justamente por fazer parte do PIBID, que a gente também sai, com maior preparo para estar atuando em sala de aula (P.S).

Eu me sentia um pouco mais segura, pois o preparo, a gente vai adquirindo ao longo do tempo, com esses incentivos que a gente tem dentro do projeto (P.M).

Assim, é uma ideia bem controversa, porque a gente acha que está preparado, e eu enquanto pibidiano (aluno bolsista de iniciação à docência), já consegui ver uma realidade de escola durante esse ano, neste meio. Vi que já fui muito bem preparado para escola, sabe? Eu já fui vendo que eu estava preparado para aquilo ali, se bem que, a cada novo dia, é uma coisa diferente. Todas as escolas, a gente vê, que é uma ideia de mesmo sistema de ensino, mas que a realidade da escola, muda muito. Então, eu acho que a cada dia, por mais que a gente esteja muito preparado, porque o programa prepara muito bem, a Universidade prepara muito bem, por mais que a gente esteja ali, tendo acesso direto à realidades distintas, isso interfere muito, a questão de chegar na escola e ser uma realidade diferente da que a gente trabalhou na Universidade. Então, eu acho que a cada dia, é uma superação nova, um aprendizado novo, mas que sim, eu já saí (da Universidade) com um embasamento, com uma ideia real do que seria, o que eu iria enfrentar nas escolas. (P.K)

Como podemos constatar, após a conclusão dos seus cursos, o professor e as professoras se sentiam bem mais confiantes para atuarem em sala de aula, devido a todo suporte teórico, metodológico e prático que o PIBID os proporcionou. Eles destacam as disparidades que cada escola apresenta, tendo em vista que este espaço, é um espaço único, com suas próprias características. É por esse motivo que quase todos os docentes evitam falar que se sentem preparados para lecionar, eles apenas alegam que se sentem mais confiantes para enfrentarem a sala de aula.

Porém, poderíamos nos perguntar se os demais alunos que não têm a mesma oportunidade de participar do PIBID, como é que seria a sua formação e o seu primeiro contato com a sala de aula após concluírem os seus cursos? Fazendo uma pequena análise apenas das disciplinas de estágio supervisionado, podemos pensar que estes licenciandos, podem ou não sentir dificuldades em relação à quando forem de fato inseridos na sala de aula. Como já vimos nas falas dos professores entrevistados, eles relatam que somente o exercício do estágio supervisionado durante a graduação não é suficiente para adquirir uma boa prática para ser utilizada em sala de aula.

Caso as disciplinas de estágio não consigam fomentar nesses graduandos a vivência necessária para saberem lidar com este “novo” ambiente, e quando eles forem inseridos em uma sala de aula, possa ser que não seja o que eles esperassem que fosse, e acabem se frustrando com a verdadeira realidade das escolas públicas brasileiras, gerando um verdadeiro “choque de realidades”.

Existem alunos que saem do curso de licenciatura sem praticamente nenhuma experiência perante o ambiente escolar, e isso ocorre pelo fato de que muitos destes licenciandos não têm a oportunidade de participar do PIBID e, muitas vezes, não levam a sério a verdadeira essência do estágio supervisionado.

Isso ocorre devido a vários motivos, podemos elencar alguns, como por exemplo: I – a falta de consciência destes estudantes que não veem que estão se prejudicando com esta atitude; II - a falta de diálogo entre o professor orientador do estágio e o professor supervisor da disciplina e “[...] a falta de um acompanhamento mais efetivo por parte dos professores orientadores e dos professores supervisores das escolas-campo durante os estágios [...]” (PESSOA, 2017, p. 210); ou mesmo pelo fato de III – o professor orientador do estágio não ter condições de acompanhar todos os seus estagiários durante o período da regência em sala de aula, entre outros fatores.

Pessoa (2017, p. 28), ainda destaca um outro problema em relação à disciplina de estágio supervisionado:

Ademais, prevalecia entre nós a imaginação de que o estágio, ofertado na época, apenas no último ano do curso, não seria suficientemente capaz de corresponder às expectativas e às atribuições, com o intuito de alicerçar e preparar o futuro professor. Devido a essa situação, tomava corpo entre alguns alunos, mais precisamente os que se encontravam no final do curso, o seguinte impasse: estou terminando a Licenciatura em Geografia. E agora? Será que estou habilitado para passar a ocupar o cargo de professor na educação básica?

Além dos problemas já destacados, ainda temos essa dificuldade em relação às disciplinas de estágio supervisionado, que só aparecem para os alunos no final do curso de Licenciatura em Geografia, em que, muitos graduandos só terão contato com a sala de aula na reta final da graduação, já perto de se formarem. Isso pode gerar certa desconfiança, uma verdadeira confusão no aluno, sem saber se realmente está pronto para encarar a sala de aula e se realmente é o que deseja para sua vida, tendo em vista que sua experiência neste ambiente se concentra em um pequeno espaço de tempo e no final do seu curso.

Dos quatro professores entrevistados, apenas a professora P.M respondeu, durante a aplicação da entrevista, que o primeiro contato com a sala de aula durante a graduação foi através do PIBID. Já os demais professores entrevistados, relatam que o seu primeiro contato com a sala de aula foi com o estágio supervisionado. A professora P.M fala que:

Durante a graduação eu só tive o contato dentro do projeto mesmo. Quando eu estava participando, eu só tive este contato em 2014, logo quando a gente foi inserida dentro do projeto, que nós fizemos algumas atividades na Universidade e depois a gente começou a participar das aulas com a professora Izabel (professora supervisora do PIBID-subprojeto de geografia), em uma escola próxima à universidade, o Cecília Meireles. Então, a gente teve esse contato a partir desse momento. O primeiro contato foi com o PIBID e não com o estágio [...]. (P.M)

Para a professora P.M, que teve o seu primeiro contato com a sala de aula antes do exercício do estágio supervisionado, supostamente no momento em que ela foi realizar a prática do estágio, ela já se sentia mais confiante para desenvolvê-la, assim como fala o professor P.K, expondo que:

[...] o PIBID foi como um aparato para o acesso à sala de aula, porque quando eu, no terceiro estágio, que já era com o Ensino Médio, então eu já tinha uma base, já tinha ingressado no PIBID, então, já foi bem diferente em relação ao estágio 2, sei que o público era diferente, mas isso já ajudou muito com a questão de controle de sala de aula. Como eu tinha dito, ajudou muito com a preparação de material para a aula e na relação com o aluno. Toda a visão diferenciada da escola que a gente passa a ter, o acesso à escola que facilitou muito, pois, foi a mesma escola que eu realizava o PIBID. Então, ele ajudou muito nessa questão de relação com aluno, com a escola. (P.K)

Como podemos ver na fala do professor P.K, o PIBID além de todo o suporte que propicia aos alunos bolsistas de iniciação à docência para que eles os utilizem em sala de aula, o mesmo ainda fornece um apoio para os licenciando que não se sentem seguros para

enfrentarem a sala de aula sozinhos, durante a execução dos estágios supervisionados, conforme apresenta o professor P.K, falando que:

De início, a gente sofre muito com o estágio, pois a gente tem que ir sozinho, e com o PIBID a gente já entra com um grupo. (P.K)

Então, o fato de ir para a sala de aula em grupo, com o apoio dos demais alunos bolsistas de iniciação à docência, já facilita o contato do licenciando com este espaço. Já as professoras P.S e P.G, mesmo tendo o seu primeiro contato com a sala de aula com o estágio, não descartam a importância do PIBID para as suas formações, pois elas destacam que os “os estágios são bons, mas não são suficientes”, e o PIBID os complementa, devido a sua maior vivência dentro do ambiente escolar e principalmente dentro da sala de aula.

Porém, como toda regra tem a sua exceção, com o estágio supervisionado não poderia ser diferente. Não podemos desprezar os alunos que não participam do PIBID e realmente não sentem dificuldades para serem inseridos em uma sala de aula.

Mesmo assim, podemos verificar que os alunos bolsistas de iniciação à docência têm mais oportunidades em relação aos alunos que não participam do programa, mas isto não é regra, e os alunos que não participam do PIBID podem ser tão bons quanto os alunos bolsistas de iniciação à docência, eles só dependem de si mesmos para que isto possa se tornar uma realidade. Porém, Pessoa (2017, p.210) afirma que:

[...] nos estágios supervisionados, as narrativas expostas em nossa pesquisa indicam que esses componentes curriculares nem sempre foram capazes de proporcionar aos professores iniciantes uma preparação adequada para seu desempenho profissional.

Então, pode-se perceber que mesmo os alunos que não participam do PIBID se dediquem ao máximo à atividade do estágio, o estágio em si, como o autor acima mencionado descreve, dificilmente propiciará ao aluno graduando uma preparação adequada para enfrentar a sala de aula, assim como os próprios professores entrevistados já relataram que:

[...] os estágios são bons, são ótimos, mas ainda não dão de conta. É um período de tempo curto [...] (P.M).

O curso em si traz as disciplinas de estágios, mas, não, na minha concepção, não são o suficiente para a gente ter uma prática mais proveitosa em sala de aula (P.G).

Como podemos observar, os estágios são disciplinas que merecem destaque devido a sua importância para os cursos de licenciatura, mas como verificamos nas falas dos entrevistados, na prática, eles apresentam certas limitações que podem trazer problemas para os futuros professores.

Com isso, podemos inferir que os alunos bolsistas de iniciação à docência se formam com uma certa vantagem em relação aos demais alunos que não participam do PIBID-Subprojeto de Geografia no CFP/UFCG, pois as oportunidades para a aquisição de conhecimento sobre a sala de aula durante a graduação são bem maiores. Os alunos bolsistas de iniciação à docência, além das vivências proporcionadas pelo PIBID, ainda desenvolvem as atividades propostas pelas disciplinas de estágio supervisionado, sendo uma oportunidade a mais, para eles conhecerem o espaço escolar.

4.5. As experiências adquiridas enquanto aluno bolsista de iniciação à docência no PIBID X a prática como professor da Educação Básica

Um fato importante que se faz necessário destacar é o de que todos os professores entrevistados relataram que o PIBID realmente interfere diretamente nas suas ações enquanto educador. Esta afirmação é comprovável, pois, quando questionamos estes educadores sobre a relação da sua participação no PIBID com a sua didática no ensino de Geografia, os professores falaram que:

Sim, interfere. Porque o PIBID proporciona para a gente, um maior conhecimento de metodologias diferenciadas, então, a gente procura estar aplicando essas metodologias em sala de aula, e estar sempre trazendo uma aula mais dinâmica, mais interativa com os alunos (P.S).

Sim. Como eu utilizo muitas vezes, até certos projetos que a gente utilizou lá (durante a participação no PIBID). Eu os trago para meus alunos hoje. E isso foi através do PIBID, esses projetos, até certas metodologias que a gente utilizava dentro do PIBID, eu trago para a sala de aula, hoje (P.G).

Sim, com certeza. A gente tem mais noção de como trabalhar determinadas metodologias, de como trabalhar em grupo e, principalmente, de saber lidar com o alunado, né? Como construir conhecimentos com eles, de como fazer, de como levar em consideração toda essa troca. Então, ela interfere de forma positiva, porque foi a partir do PIBID, né? Que eu consegui ter uma noção maior sobre essa relação professor-aluno (P.M).

Sim. Foi a partir do PIBID, da visão que o PIBID me proporcionou, que eu pude ter uma ideia de sala, eu pude ter controle, esse contato mais amplo com aluno, com a teoria e com a prática. Então ele contribuiu muito (P.K).

Como podemos observar, os professores entrevistados que participaram do PIBID de Geografia afirmam que o Programa realmente contribui para/ com as suas práticas didático/ pedagógicas em sala de aula.

Os referentes docentes afirmam que muitas das metodologias que eram utilizadas durante as suas participações no PIBID, Subprojeto de Geografia, realmente são utilizadas por eles, atualmente, em sala de aula. A professora P.M destaca, durante a sua fala, que o Programa também os ensinou a como trabalhar em grupo, tendo em vista que as atividades propostas pelo PIBID para serem aplicadas na escola, eram desenvolvidas em grupo, ou seja, eles as planejavam e as executavam em equipes.

Preocupados em saber como os professores egressos do PIBID, Subprojeto de Geografia desenvolviam tais metodologias de ensino, fizemos outro questionamento sobre quais metodologias eles utilizam em sala de aula atualmente e que já fizeram uso durante as suas participações no referido Programa.

As metodologias que já foram utilizadas em sala de aula, são: a produção de mapas, a produção de imagens, filmes, relatórios... são algumas das metodologias que foram utilizadas no PIBID, e que a gente busca utilizar em sala de aula. Entre outras, né? (P.S).

Como podemos ver no relato da professora P.S, ela realmente utiliza algumas metodologias que aprendeu durante a sua participação no PIBID, Subprojeto de Geografia. Já a professora P.G, fala que:

Sim, faço. Não, não tem como fazer uso de todas, porque a escola é diferente. Assim, na sua realidade, ela é um pouco diferente, porque quando a gente está participando do PIBID é junto com a universidade, aí divide os recursos, né? Tem mais facilidade. Mas eu procuro dinamizar a aula utilizando-se de metodologias que a gente utilizava lá.

Podemos destacar um ponto importante na fala da professora P.G e que interfere diretamente no desenvolvimento das suas atividades em sala de aula. A referente professora relata que desenvolve, na escola que ela ministra aulas, algumas metodologias que ela aprendeu durante a sua participação no PIBID, porém, a mesma destaca algumas limitações que ela encontra para desenvolver todas as metodologias de ensino que eram utilizadas no

Programa. Para ela, o fato de serem realidades escolares distintas já se torna um limitante, e outro empecilho que ela destaca, é a falta de recurso para desenvolver tais metodologias, pois no PIBID, os alunos bolsistas de iniciação à docência contavam com o apoio financeiro do Programa e hoje não contam mais com este apoio, nem mesmo da própria escola.

Eu utilizo muito a questão da maquete, da música em sala de aula, da construção de gráficos... trabalhos em equipe, de busca, de construção, de materiais didáticos, principalmente (P.M).

A professora P.M relata que faz uso, em suas aulas, basicamente das mesmas metodologias de ensino que são utilizadas pela professora P.S.

Quanto a isso, é um pouco limitado. O uso é, sim, feito. Como eu falei, a produção de maquete, a realização de trabalho de campo com os alunos. É tanto, que eu estou com uma proposta agora, de trabalhar no conteúdo de globalização, com os meninos de 8º e 9º ano, a gente está pensando em produzir fanzine, que é uma metodologia que gente trabalhou em algumas ações do PIBID. Mas o que limita muito, é a questão da estrutura da escola. A gente tem dificuldade. No início desse mês, chegou a faltar folha, né? Na escola, é uma coisa bem complicada, porque numa escola não ter folha, faltou papel, acho que duas semanas, com problemas de folha. Outra escola, a gente estava com problema de livros. A gente estava sem livros na escola. Então, a estrutura da escola, de certa forma, todo aparato que a escola não dá, interfere muito nesta questão, mas o que eu posso, o que eu consigo fazer, mesmo que não seja com a ajuda da escola, eu faço, mas por fora, por minha conta, eu comprando material, eu tento utilizar. P.K

O relato do professor P.K é bem parecido com as falas das demais professoras. O mesmo afirma que utiliza algumas metodologias que aprendeu durante a sua participação no PIBID, porém, assim como a educadora P.G, ele afirma que se depara com certas limitações para pô-las em prática, sendo estas, também ocasionadas por falta de recursos.

Ele afirma que para pôr em prática tais metodologias, o mesmo terá que fazer por conta própria, ou seja, desembolsar uma certa quantia para comprar os materiais necessários para desenvolvê-las, pois como podemos ver, nas escolas que ele ministra aulas, falta o básico, folhas e até o próprio Livro Didático.

Como podemos observar, as vivências proporcionadas pelo PIBID, realmente interferem direta ou indiretamente na prática desenvolvida em sala de aula pelos professores egressos do Programa. Mesmo com todas as limitações que estes docentes encontram para desenvolverem as suas práticas educativas, eles ainda as desenvolvem, mostrando que o PIBID realmente contribuiu com as metodologias utilizadas por estes eles em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na referente pesquisa, ficou comprovado que o PIBID auxilia o docente em início de carreira no seu contato com a sala de aula, devido a sua longa vivência com este ambiente ao longo do seu processo de formação. As dificuldades que muitos docentes enfrentam ao se depararem com a sala de aula pela primeira vez, podem ser amenizados por meio do PIBID, pois os benefícios que ele proporciona se manifestam em várias escalas: desde a escola de atuação do Subprojeto de Geografia, até as cidades que estes educadores por ventura irão atuar, como é o caso dos professores entrevistados.

Como podemos observar, o PIBID fornece aos licenciados que participam dele, uma formação diferenciada dos demais alunos que não tem a oportunidade de participar deste programa.

Vale ressaltar que os alunos bolsistas de iniciação à docência passam por uma outra formação além daquela que recebem os demais alunos licenciandos que não tem a oportunidade de participar do PIBID. Porém, o que não podemos negar é que os alunos que participam deste Programa, realmente passam por uma outra formação, concomitante com a formação docente, diferente daquela que recebem os demais graduandos que não participam do PIBID.

Conforme a pesquisa realizada, este programa não só proporciona aos alunos bolsistas de iniciação à docência outras vivências diferenciadas daquelas fornecidas pelos estágios curriculares supervisionados, como, vai além disso, o mesmo fornece outras possibilidades para que os alunos que participam deste, opinem com mais propriedade em relação a qualidade da sua própria formação. Eles se sentem mais confiantes para atuarem em sala de aula, devido ao contato mais próximo com este ambiente, além das vivências proporcionadas pelas disciplinas de estágios supervisionados.

Mesmo a professora P.G relatando, durante a realização desta pesquisa, lecionar as disciplinas de Geografia e uma outra disciplina, ou seja, mesmo sem ter formação adequada para trabalhar com esta outra componente curricular, ela ainda a lecionava, porém, a mesma dispunha de uma habilitação, que é a sua Especialização em Geopolítica e História, o que lhe poderia facilitar o seu trato com outras disciplinas. E assim como a professora P.G, ou mais grave ainda, é o caso da professora P.S, pois esta professora falou que leciona apenas uma outra disciplina que não é a Geografia, na escola em que ela trabalha e não dispõem de nenhum título de pós-graduação.

Mesmo sem ter formação e habilidade necessária para trabalhar com tais disciplinas, as professoras em nenhum momento da pesquisa relaram que se sentem menos preparadas ou se têm mais dificuldades para pôr em prática as metodologias que elas aprenderam durante as suas participações no PIBID, o que elas sentem, são dificuldades em relação a como trabalhar com tais disciplinas, devido não terem formação adequada para lecionarem tais disciplinas.

Os alunos que participam do PIBID-Subprojeto de Geografia no CFP/UFCG, tendem a adquirir mais experiência de sala de aula, que os demais alunos que não participam deste, devido eles vivenciarem por mais tempo o ambiente escolar que os demais alunos. Isso fica claro de ser identificado, pois, além das vivências que o próprio programa fornece, os alunos bolsistas de iniciação à docência ainda desenvolvem as atividades propostas pelas disciplinas de estágio supervisionado, assim como os demais licenciandos do referente curso.

As experiências que os alunos bolsistas de iniciação à docência adquiriram, não são somente relacionadas ao trato teórico, mas também em relação a como se comportar como um verdadeiro educador dentro deste ambiente. Sendo que o conhecimento adquirido não é somente o da sala de aula em si, mas, também, através de conversas e reuniões constantes com a professora supervisora do programa. São nesses agrupamentos diários que ocorrem a verdadeira troca mútua de conhecimentos, entre os alunos bolsistas de iniciação à docência e as experiências que a professora supervisora do PIBID detém, pois, isso acontece em um intervalo de tempo bem maior do que se compararmos com o período de vigência do estágio supervisionado.

Com base no exposto, podemos inferir que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados, e que os alunos bolsistas de iniciação à docência realmente têm uma maior vivência dentro da sala de aula que os demais alunos do curso de licenciatura em Geografia no CFP/UFCG. Esse fato contribui diretamente para que eles ponham em prática as metodologias que eles aprenderam durante as suas participações no PIBID, no Subprojeto de Geografia, pois o fato de vivenciar por mais tempo a sala de aula facilita, para os educadores em formação, a aquisição de experiências e de conhecimentos sobre a verdadeira realidade que as nossas escolas públicas apresentam.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Wagner Martins Pinchemel. **A evolução do ensino de Geografia no BRASIL**. 2009. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-do-ensino-de-geografia-no-brasil/13058/>>. Acesso em: 02 out. 2018.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BULLOUGH, R. V. JR.(1989). **First-Year Teacher**. A case Study. New York: Teachers College Press.

BURCHARD, C. P.; SARTORI, J. Formação de Professores de Ciências: refletindo sobre as ações do PIBID na escola. *In*: 2º SEMINÁRIO SOBRE INTERAÇÃO UNIVERSIDADE/ ESCOLA. 2º SEMINÁRIO SOBRE IMPACTOS DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES. 2., 2011, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria/RS, 2011. Disponível em:

<<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXwaWJpZHVuaXBhbXBhMjAwOXxneDoxZDg0YzE0ZTNhODhjZjVj>>. Acesso em: 30 out. 2018.

BRASIL, CAPES. **EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID**. 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2018.

_____. CAPES. Ministério da Educação. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/caespibid>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação (Ed.). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep/MEC, 2009. 63 p.

_____. **Lei de nº. 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de

estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11502.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. [Entre 2008 e 2018, n. p.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

_____. Pro Reitoria de Ensino, Universidade Federal do Maranhão. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <http://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=46#footer>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CARRASCOSA, J. FERNÁNDEZ, I.; GIL, D. e OROZCO, A. “**La visión de los alumnos sobre lo que el profesorado de ciencias ha de saber y saber hacer**”. Investigación el la Escuela. No prelo, 1990.

CARVALHO, Luline Silva. **PIBID de Geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia). - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Jataí-GO, 2016.

CASTAÑON, Gustavo. **Introdução à Epistemologia**. 2007. Disponível em: <<https://auriusfilosofia.files.wordpress.com/2013/11/introduc3a7c3a3o-c3a0-epistemologia-gustavo-castac3b1on.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. *In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS*. 1., 2010, Belo Horizonte/MG. **Anais...** Belo Horizonte/MG, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 19 set. 2018.

CORREA, Carolina Zundt. **Objeto de Estudo da Geografia: uma análise do conceito segundo os professores da rede pública de ensino de Londrina-PR**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina – Paraná, 2014.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. **Os anos iniciais da docência em Química: da universidade ao chão da escola**. 2013. 98f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

CREMASCO, Sonara Cristina Polityto; LOHR Suzane S. **Integração de professores iniciantes e experientes:** uma alternativa para superação de dificuldades. Curitiba, 2014. Disponível em: <
http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_ufpr_ped_artigo_sonara_cristina_polityto_cremasco.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

FEIJÓ, Natanael; DELIZOICOV, Nadir Castilho. Professores da educação básica Conhecimento prévio e problematização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 597-610, 2016. Disponível em:
 <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/643/708>>. Acesso em: 20 out. 2018.

FERNANDES, Ana Alice Izidorio. Professor supervisor do PIBID como coformador e sua concepção de formação no trabalho com os licenciandos. 2017. *In*: EDUCARE – Congresso Nacional de Educação, XIII. p. 19044-19059, 2017. Disponível em:
 <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24843_12744.pdf>. Acesso em: 06 set. 2018.

FERNANDES, Susana Margarida Gonçalves Caires. **Vivências e percepções do estágio pedagógico:** A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. 2003. 355f. Tese (Doutorado em Psicologia - especialidade de Psicologia da Educação) - no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.

FERREIRA, Antônia Fernandes *et al.* Contribuições das professoras supervisoras bolsistas do PIBID para a formação docente de graduandos do curso de Pedagogia / UFC. *In*: VI FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia. 6., 2014, Santa Maria/RS. **Anais...** Santa Maria/RS, 2014. Disponível em:
 <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_15_06_2014_23_42_27_idinscrito_1555_44820aa510ea2f1cd8c0e2fab14362ba.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

FILGUEIRA, Ana Maria Falcão; MARTINO, Vânia de Fátima. Políticas públicas para a formação de professores: uma experiência de ensino junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, Marília, v.2, n.1, p. 63-77, 2016.

FILHO, Joaquim Alves da Costa. **Reestruturação Urbana de Cajazeiras – PB Influenciada Pela Implantação e Expansão do Setor de Ensino Superior**. 2015. 89f. Monografia (Licenciado) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2015.

FONSECA, Tânia Maria de Moura. **Ensinar x Aprender:** Pensando a prática pedagógica. 2008. 43f. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, PONTA GROSSA – PR, 2008.

FLORES, Maria Assunção. (Des)ilusões e paradoxos: A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, ISSN 0871-9187. p. 171-204, 1999.

FREIRE, Paulo. **Conscientização; teoria e prática da libertação**; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. **Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis: a cultura do PIBID de Geografia da UNICAMP**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia na Área de Análise Ambiental e Dinâmica Territorial). – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, p. 272. 1999. (Coleção Ciências da Educação - Século XXI, v. 2).

GOMES ALEXANDRE, Bruno Henrique; AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **Ensino de Geografia: a teoria e a prática da intervenção pedagógica desenvolvida no PDE**. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_geo_artigo_bruno_henrique_gomes_alexandre.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

LEÃO, Guilherme Inácio Marques. **A importância do docente do gênero masculino nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 99 f. Monografia (Licenciado) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

LEMO, Fabiano. O que é um modelo pedagógico? Contribuições filosóficas a um problema de metodologia histórica. **Educação, Sociedade & Culturas**, p. 155-171, 2017. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Fabiano.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

LESANN, Janine. **Geografia no Ensino Fundamental I**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2009.

LIMA, Emília Freitas de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê?: o que dizem alguns estudos. **Revista Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 10, n. 15, p.138-160, 2007. Semestral. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/el/article/download/161/171>>. Acesso em: 10 out. 2018.

- LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem.** N. D. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.
- LOURENCETTI, Gisela do Carmo. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **Cultura Escolar e Formação de Professores.** Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 13-32, 2014. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/1422/pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.
- MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- MORAES, Ant. Carlos Robert. **Geografia: Pequena Historia Crítica.** São Paulo: Hucitec, 1994.
- MOURA, Jónata Ferreira de. A feminização da docência na educação infantil da rede municipal de ensino de imperatriz: uma discussão panorâmica. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade.** Grajaú/MA, v. 2, n. 5, p. 490-513, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/5296/3226>>. Acesso em: 02 nov. 2018.
- MOURA, Mismana Moraes. **O PIBID, a formação inicial docente em geografia e suas implicações na relação universidade-escola.** 2017. 119f. Monografia (Licenciado) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2017.
- NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação.** Itatiba-SP, v. 21, n. 66, p. 699- 716, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0699.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.
- NASCIMENTO, V. S. O. **O bacharel e à docência:** as influências da pós-graduação na carreira profissional. Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus Natal Central. HOLOS, Ano 33, Vol. 02. 2017. Disponível em:

<www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/5738/pdf>. Acesso em: 13/11/2012.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA NETO, José Joaquim de. **O PIBID: contribuições e reflexões para a formação docente**. 2018. 88f. Monografia (Licenciado) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Epistemologia: implicações para o ensino de ciências**. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

PEREIRA, Gislaine dos Santos. **Relações de trabalho flexíveis nas escolas estaduais paulistas: professores interinos, extranumerários, temporários (1930 – 2015)**. 2015. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

PEREIRA, Maria Florice Raposo. A Geografia no Pensamento Filosófico. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 05, número 10, P. 31-37, 2006. Disponível em: <www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/65/40>. Acesso em: 05 out. 2018.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Professores de geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional**. 2017. 369f. Tese (Doutorado em Geografia) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2017.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. 4 ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** – V. 3, N. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>>. Acesso em: 18 out. 2018.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4, 2010, Uberlândia. **Anais...** Aveiro: FCT, 2010. p. 6167-6176. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>>. Acesso em: 13/11/2012.

RELATÓRIO Anual 2015. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Projeto Geografia. Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, *campus* Cajazeiras. Cajazeiras: PB, 2015.

REVISTA COMEMORATIVA DA FAFIC, 40 anos. **FAFIC é História**. Ano II, nº 06, Dezembro de 2010.

RIBEIRO, Suzicássia Silva. **Percepções de licenciandos sobre as contribuições do PIBID – Matemática**. 2013. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG, 2013.

RODRIGUES, Auro de Jesus; JESUS, Alysson Santos de; SILVA, José Adailton Barroso da. Uma breve história da formação da ciência geográfica. *In: 9º ENFOPE/10 FOPIE*. 9/10., **Anais...** 2016. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1812/773>>. Acesso em: 02 out. 2018.

SANTANA, Maiane Santos da Silva. **O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa**. 2015. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2015.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 42, p. 534-605, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica**. 2008. 40f. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CORNÉLIO PROCÓPIO, PARANÁ, 2008.

SANTOS, Joedson Brito dos. **Avanços e desafios da educação brasileira na atualidade: uma reflexão a partir das contribuições de hannoun e a educação infantil como uma aposta enactante**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JoedsonBritodosSantos-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p.143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2018.

SILVA, Daniella Neves da. **A desmotivação do professor em sala de aula, nas escolas públicas do município de São José dos Campos - SP**. 2012. 51 f. Monografia (Especialista) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Curitiba, Curitiba-PR, 2012.

SILVA, Maria Aparecida dos Santos. **A Importância do PIBID e suas implicações na formação inicial docente em Geografia**. 2015. 125f. Monografia (Licenciado) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2015.

SILVEIRA, D. T.; CÓDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009.

SOUZA, J.B.R. de; BRASIL, M.A. de J. S.; NAKADAKI, V.E.P. Desvalorização docente no contexto brasileiro: entre políticas e dilemas sociais. **Ensaio Pedagógico**. Sorocaba, vol. 1, n. 2, p. 59-65, 2017. Disponível em: <www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/download/40/43>. Acesso em: 16 nov. 2018.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Notas sobre Epistemologia da Geografia**. - Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M.; SANTOS, B. S. dos. Grupo de Pesquisa Mal-Estar e Bem-Estar na Docência. **Educação**, Porto Alegre, v, 30, n. especial, p. 259-272, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3562/2787>>. Acesso em: 20 set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Geografia**. Cajazeiras: UFCG, 2008. Disponível em: <http://www.cfp.ufcg.edu.br/geo/NOVO_PROJETO_PEDAGOGICO_PPC_2008.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. A angústia no ofício de professor. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2004, v.8, n.2, Campinas dez. 2004. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200010#top>. Acesso em: 20 jun. 2018.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Questionário de caracterização do perfil dos professores egressos do
PIBID, subprojeto de geografia**

Prezado/a Professor/a,

Este questionário faz parte de uma pesquisa acerca das **metodologias utilizadas em sala de aula pelos Professores egressos do PIBID, subprojeto de geografia**, tendo o objetivo de levantar informações acerca da importância do PIBID para a formação docente em Geografia, no âmbito do CFP/UFCG, *campus* Cajazeiras.

Precisamos de sua colaboração para desenvolver este estudo, respondendo às questões propostas abaixo. Nos comprometemos em manter seu nome sob sigilo. Buscamos por meio destas questões, analisarmos as respostas de quatro professores ex-bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto de Geografia do CFP/UFCG que atuam na Educação Básica.

**Questionário Aplicado aos Professores Egressos do PIBID, Subprojeto de Geografia do
CFP/UFCG**

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS:

1. Sexo:

Masculino (). Feminino (). Idade: ____ anos.

2. Você possui uma outra formação, além de licenciado em geografia? Qual?

R-

3. Possui algum título de pós-graduação? Exemplifique.

R-

4. Leciona em quantas escolas?

R-

5. A escola que você trabalha tem ou já recebeu algum subprojeto do PIBID?

R-

6. A escola que você trabalha, é na cidade que você reside?

R-

II. INFORMAÇÕES SOBRE A SUA ESCOLA:

1. A qual a rede de ensino pertence a escola que você leciona, em que nível educacional você atua e a disciplina que você ministra aula?

- Escola Pública; Escola Privada; Rede pública e particular;
 Ensino Infantil; Fundamental; Médio;
 Leciona Geografia; Outra disciplina; Geografia e outra Disciplina.

2. Há quanto tempo leciona nesta escola?

R-

3. Já trabalhou como professor em uma outra escola? Quanto tempo?

R-

4. Qual o seu vínculo empregatício, na escola que trabalha como professor de Geografia?

- Efetivo (Concursado);
 Empregado, com carteira assinada;
 Empregado, sem carteira assinada;
 Prestador de serviço por contrato temporário;
 Prestador de serviço sem contrato;
 Substituto (Licença gestante, licença prêmio etc.);

Outro. Qual?

R-

5. Como é distribuído a sua carga horária (horas/aula) semanal como professor de Geografia?

- Até 10 horas;
 Entre 10 e 20 horas;
 Entre 20 e 30 horas;
 Entre 30 e 40 horas;
 Mais de 40 horas.

Obrigado!

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: ROTEIRO GERAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE-UFPG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
PESQUISA MONOGRÁFICA

Entrevista realizada com os professores egressos do PIBID, subprojeto de geografia do CFP/UFPG

I. INFORMAÇÕES SOBRE O PIBID:

1. Como você tomou conhecimento acerca do PIBID?
2. O que lhe motivou a fazer parte do PIBID?
3. Quanto tempo você participou do programa? Quando e como foi o processo de ingresso e de saída no PIBID?
4. Do seu ponto de vista, o PIBID contribuiu com a sua formação docente? Como?

II. INFORMAÇÕES SOBRE O PIBID E A SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA:

1. Quando e como foi o seu primeiro contato com a sala de aula durante a graduação?
2. Como o PIBID interferiu na sua relação com a sala de aula?

3. Ao seu ver, o PIBID lhe proporcionou outras possibilidades teóricas e metodológicas para serem utilizadas em sala de aula?
4. Qual visão você tinha da sala de aula antes e depois da sua participação no PIBID?
5. Como você avaliaria a sua formação sem a participação no PIBID?

III. O PIBID E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES EM SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS:

1. A sua participação no PIBID interfere de alguma forma em sua didática para o ensino de Geografia?
2. Você faz uso em sala de aula das metodologias que utilizava durante a sua participação no PIBID?
 - a. Quais você já fez uso?
 - b. Por quais motivos você não faz uso?
3. Você encontra resistência na escola para desenvolver aulas parecidas com as que desenvolvia durante a sua participação no PIBID? Explique.
4. Após a conclusão do seu curso, você se sentia preparado para desenvolver suas ações enquanto docente?
5. Qual a relação desse fato com a sua participação no PIBID-subprojeto de Geografia do CFP/UFCG?

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) no estudo **PIBID: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTE DOS PROFESSORES EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – UFCG/CFP**, coordenado pelo Professor **RODRIGO BEZERRA PESSOA** e vinculado ao **CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem como objetivo: **Compreender a correlação entre a experiência formativa no PIBID e a atuação docente de professores egressos do curso de licenciatura em Geografia UFCG/ CFP**. E se faz necessário **para a permanência e aprimoramento do programa e incentivo para práticas docentes. Assim como, para a valorização da formação inicial em Geografia.**

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao (s) seguintes (s) procedimentos: **aplicação de questionários e entrevistas**. Os riscos envolvidos com sua participação são: **constrangimentos ou sentimentos de exposição pela aplicação dos questionários e da entrevista**. Os benefícios da pesquisa serão: **os envolvidos, assim como, quem utilizar posteriormente este trabalho, poderão ampliar seus conhecimentos sobre a contribuição do PIBID para a valorização da formação inicial docente, sendo através de relatos e contatos com os pesquisadores.**

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **Rodrigo Bezerra Pessoa**, cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Rodrigo Bezerra Pessoa

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores

Endereço: Rua: ASCENDINO FEITOSA; Bairro: CASTELO BRANCO; n°:138

Telefone: (83) 9937-7993

E-mail: geograforodrigo@gmail.com

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a Rua Sergio Moreira Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Email: cep@cfp.ufcg.edu.br

Tel: (83) 3532-2075

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras, _____.

Assinatura ou impressão datiloscópica do
Voluntário (a) ou responsável legal.

Nome e assinatura do responsável pelo
estudo.