



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCEG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA – UNAGEO
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

MARIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE EM GEOGRAFIA**

CAJAZEIRAS, PB

2015

MARIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE EM GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia, da Unidade Acadêmica de Geografia (UNAGEO), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ivalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo.

CAJAZEIRAS, PB

2015

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

S586i Silva, Maria Aparecida dos Santos
A Importância do PIBID e suas implicações na formação inicial
docente em Geografia. / Maria Aparecida dos Santos Silva. -
Cajazeiras: UFCG, 2015.

125f. : il.

Bibliografia.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo.
Monografia (Graduação) – UFCG.

1. Formação de professores. 2. PIBID. 3. Ensino geografia.
4. Geografia - licenciatura - CFP- Cajazeiras. I. Lorenzo, Ivanalda
Dantas Nóbrega Di. II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 377.8

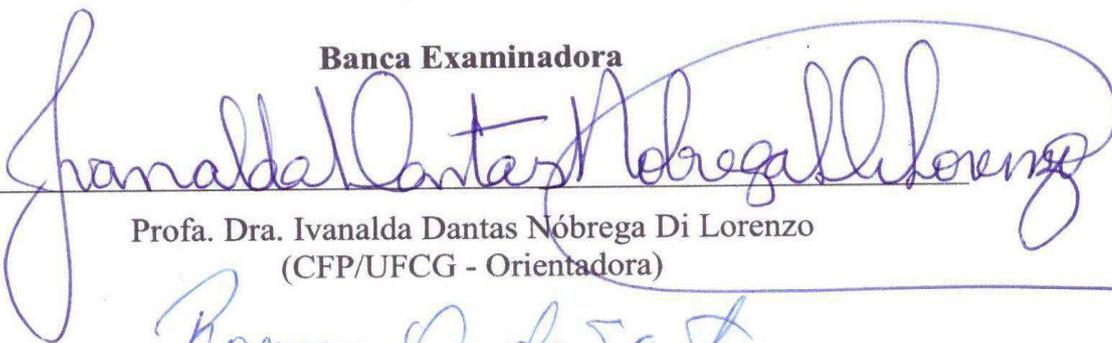
MARIA APARECIDA DOS SANTOS SILVA

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE EM GEGRAFIA**

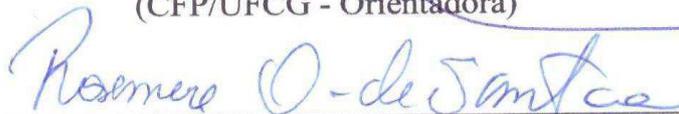
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia, da Unidade Acadêmica de Geografia (UNAGEO), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Aprovado em: 07 / 12 /2015.

Banca Examinadora



Profa. Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo
(CFP/UFCG - Orientadora)



Profa. Dra. Rosemere Olímpio de Santana
(CFP/UFCG - Examinadora Interna Titular)



Professora Me. Renata da Silva Barbosa
(CPGG/UFPE – Examinadora Externa Titular)

CAJAZEIRAS, PB

2015

Ao pai celestial, por estar sempre presente em todos os momentos da minha vida, me conduzindo a trilhar os caminhos do bem e por iluminar os meus passos, me enchendo de bênçãos e realizações.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus, por guiar sempre o meu caminho, me fazendo tomar as escolhas certas, por me apoiar nos momentos mais difíceis da minha vida, encorajando-me a vencer as batalhas e proporcionar-me muitas bênçãos.

A meus pais, Maria da Glória dos Santos Silva e Adjonas Paulino da Silva, por serem exemplos de verdadeiros pais e amigos, me apoiando em todas as escolhas da vida, me incentivando sempre nos estudos e me amparando nos momentos mais conturbados. E aos meus irmãos, Ana Paula dos Santos Silva e José Paulino dos Santos pelo carinho e amor que sempre me proporcionaram.

Aos meus avôs, Adenilde Gomes da Silva, José Paulino da Silva e José Maria Sobrinho dos Santos, por acreditarem na minha capacidade de superar as dificuldades da vida e na minha competência para alcançar os objetivos.

A minha querida tia, Edilene Maria dos Santos, por me acolher em sua casa no momento que mais precisei me dando força e palavras de fé e coragem para superar as derrotas da vida e por me aconselhar a sempre seguir o caminho do bem.

As minhas amadas tias, Adriana Gomes da Silva Santos e Ana Maria Gomes da Silva Oliveira, pelo carinho e admiração que sempre tiveram por mim. E a minha prima Alice Ranna Gomes dos Santos, por tornar a minha vida mais alegre.

A minha querida prima e amiga, Maria Antônia Medeiros dos Santos, companheira e parceira, por todos os momentos compartilhados, recheados de choro e preocupações, assim como também de muitas alegrias e conquistas.

Aos meus amigos e colegas de curso, em especial: Alvino pereira da Silva Neto, Cícera Gomes de Andrade, Eliene Damião de Sousa e Maria Elisiane da Silva Leite, pela amizade sincera e verdadeira que compartilharam comigo e pelos momentos de aprendizagens e de construção do saber, vivenciados juntos durante todo o decorrer do curso.

A professora Orientadora, Professora Doutora Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, por ter aceitado a minha proposta de orientar-me nesta pesquisa, colaborando com a construção da mesma e por ter me ajudado diante das dificuldades encontradas durante o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores da Banca Examinadora: Profa. Dra. Rosemere Olímpio de Santana e a Profa. Ms. Renata da Silva Barbosa, por apresentarem suas idéias e sugestões, além de se colocarem à disposição para as possíveis dúvidas.

A todos os professores e professoras da Universidade Federal de Campina Grande

(UFCG), no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP), que colaboraram durante a minha passagem pela academia, em especial aos professores: Prof. Ms. Rodrigo Bezerra Pessoa, Prof. Ms. Aldo Gonçalves de Oliveira, Profa. Dra. Jacqueline Pires Gonçalves Lustosa, Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves e Prof. Dr. Marcelo Henrique de Melo Brandão, por terem acreditado no meu potencial, sempre me incentivando a vivenciar de forma mais intensa todos os momentos e oportunidades propiciadas na Graduação.

Aos bolsistas de iniciação à Docência do subprojeto PIBID de Geografia, bem como à supervisora Maria Alves Bezerra e à Coordenadora de Área, a Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves, pelas informações prestadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Obrigada a todos!

RESUMO

Em virtude da relevância que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vem adquirindo desde a sua implantação através da CAPES em 2007, nas instituições de Ensino Superior, com o propósito de estimular e valorizar a formação inicial docente, bem como possibilitar melhorias no processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas da rede básica de ensino, buscamos nesta pesquisa compreender a importância do Programa e suas implicações para a formação inicial do docente em Geografia. Para tanto, a análise aqui empreendida se deu através da aplicação de questionários aos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto PIBID de Geografia no âmbito do CFP, bem como de entrevistas realizadas com a supervisora e a coordenadora de área do referido subprojeto. Além desses procedimentos obtivemos informações através de documentos públicos sobre o PIBID, tais como: a portaria de nº 096, de 18 de julho de 2013, que dispõe sobre o regulamento do programa, o projeto institucional do PIBID da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e o subprojeto PIBID de Geografia do Centro de Formação de Professores da UFCG. Somando a esses documentos realizamos também pesquisas bibliográficas relacionadas às políticas públicas de formação de professores no Brasil, bem como às contribuições do PIBID para a formação inicial docente. Dialogando com os resultados pudemos perceber que o programa contribui de forma significativa para a formação dos bolsistas de iniciação à docência em Geografia, já que permite a parceria entre a universidade e a escola básica, favorecendo o contato dos licenciandos com o futuro ambiente de trabalho dos mesmos. Assim, por meio dessa integração os bolsistas ID tem a oportunidade de colocar em prática grande parte dos conhecimentos teóricos adquiridos na graduação.

Palavras-chaves: Formação Inicial Docente. PIBID. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

Because of the importance that the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID) has acquired since its implementation by CAPES in 2007, in higher education institutions, with the purpose to stimulate and valorize the initial teacher training, and to enable improvements in the teaching and learning process of the basic education public schools, this study sought to understand the importance of the program and its implications for the initial academic qualification of the Geography teachers. Therefore, the analysis undertaken here was through the use of questionnaires to the scholarship holders of the Geography PIBID subproject at the CFP surroundings, as well as interviews with the supervisor and the coordinator this subproject. In addition to these procedures, we obtained reports from public documents about the PIBID, such as the ordinance number 096 of July 18, 2013, which comments about the program's regulations, the institutional project PIBID of the Federal University of Campina Grande (UFCG) and the Geography PIBID subproject of the Teachers Training Centre of the UFCG. Adding to these documents, we also conduct literature searches related to public policies for teacher training in Brazil, as well as PIBID contributions for initial academic qualification of the teachers. In dialoguing with the results, we understood that the program contributes significantly to the formation of scholarship holders of the initiation to teaching in Geography, as it allows the partnership between the university and elementary school, favoring the contact of undergraduates with the their future working environments. Thus, through this integration, the ID fellowship holders have the opportunity to practice many theoretical knowledges acquired during their studies.

Keywords: Initial Teaching Academic Formation. PIBID. Geography Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB- Associação dos Geógrafos Brasileiros.

ANPUH- Associação Nacional de Professores Universitários de História.

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CFP- Centro de Formação de Professores.

CNE/CP- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno.

CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CONSUNI- Conselho Universitário.

CPT- Comissão Pastoral da Terra.

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais.

EB- Educação Básica.

FAFIC- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras.

FFCL/USP- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

ID- Iniciação à Docência.

IES- Instituições de Educação Superior.

MEC- Ministério da Educação e Cultura.

PARFOR- Plano Nacional de Formação dos Professores.

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais.

PGU- Programa Universitário.

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

PPC- Projeto Pedagógico do Curso.

PPP- Projeto Político Pedagógico.

PQTC- Programa dos Quadros Técnicos e Científico.

PRODOCÊNCIA- Programa de Consolidação das Licenciaturas.

SA- Secção de Administração.

SBE- Serviço de Bolsas de Estudo.

SED- Serviço de Estatística e Documentação.

SESU- Secretaria de Educação Superior.

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

UAB- Universidade Aberta do Brasil.

UFCG- Universidade Federal de Campina Grande.

UFPB- Universidade Federal da Paraíba.

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UNAGEO- Unidade Acadêmica de Geografia.

URCA- Universidade Regional do Cariri.

USP- Universidade de São Paulo.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Preferência pela disciplina de Geografia.....	55
Gráfico 02- Recursos didáticos mais usados pelos professores da Escola Professor Crispim Coelho.....	56
Gráfico 03- Principais dificuldades encontradas pelos bolsistas ID em Geografia, para o desenvolvimento das ações na Escola Crispim Coelho.....	75
Gráfico 04- Resultados das ações executadas pelos pibidianos de Geografia na Escola Crispim Coelho.....	76
Gráfico 05- Contribuições das ações realizadas pelos pibidianos de Geografia, para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia na Escola Crispim Coelho.....	76
Gráfico 06- Alterações no desenvolvimento do plano de curso da Escola Professor Crispim Coelho, a partir das ações desenvolvidas pelos pibidianos do subprojeto de Geografia do CFP.....	77
Gráfico 07- Melhorias na qualidade do curso de licenciatura em Geografia do CFP, a partir do PIBID.....	79
Gráfico 08- Contribuições do PIBID na formação dos bolsistas ID em Geografia.....	79
Gráfico 09- Incentivo do PIBID para a formação e atuação dos bolsistas ID como professores de Geografia na educação básica.....	80
Gráfico 10- Situação da atuação da Supervisora do subprojeto PIBID de Geografia na Escola Professor Crispim Coelho.....	81
Gráfico 11- Situação da atuação da Coordenadora de área do subprojeto PIBID de Geografia na Escola professor Crispim Coelho.....	82
Gráfico 12- Sugestões aos bolsistas ID do subprojeto de Geografia do CFP.....	83
Gráfico 13- Sugestões à Supervisora.....	84
Gráfico 14- Sugestões à Coordenadora de área.....	84
Gráfico 15- Continuação dos bolsistas ID após a formação acadêmica, na mesma linha desenvolvida pelo PIBID.....	85
Gráfico 16- Contribuições do PIBID para a articulação entre teoria e prática.....	89
Gráfico 17- Oportunidades ou diferenças entre um aluno participante do PIBID em relação aos demais licenciandos que não participam.....	90

Gráfico 18- Recomendação dos bolsistas ID aos demais colegas de curso participarem do PIBID.....	91
---	-----------

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - V Encontro de Iniciação à Docência da UFCG, em Dezembro de 2014.....	35
Imagem 02 – Bolsista Maria Aparecida dos Santos Silva, do Subprojeto de Geografia, apresentando trabalho no V Encontro de Iniciação à Docência da UFCG, em Dezembro de 2014.....	35
Imagem 03 – Ação de catalogação de livros na biblioteca da Escola Professor Crispim Coelho, em Setembro de 2014.....	42
Imagem 04 - Planejamento de ações na Escola Crispim Coelho, em Agosto de 2015.....	44
Imagem 05 - Discussões das ações do PIBID na UFCG, em Setembro de 2015.....	44
Imagem 06 - Desenvolvimento da ação das drogas na Escola Crispim Coelho, em Março de 2015.....	70
Imagem 07 - Desenvolvimento da ação das drogas na Escola Crispim Coelho, em Março de 2015.....	70
Imagem 08 - Exibição do filme “Bicho de Sete Cabeças” na biblioteca da Escola Crispim Coelho, em Maio de 2015.....	71
Imagem 09 - Confecção de cartazes sobre drogas pelos alunos do 8º e 9º B da Escola Crispim Coelho, em Julho de 2015.....	72
Imagem 10 - Confecção de cartazes sobre drogas pelos alunos do 8º e 9º B da Escola Crispim Coelho, em Julho de 2015.....	72
Imagem 11 - Palestra sobre drogas com a psicóloga Tamara Campos, em Agosto de 2015.....	73
Imagem 12 - Depoimento do ex-usuário de drogas na Escola Crispim Coelho, em Agosto de 2015.....	73
Imagem 13 - Visita às obras da transposição do rio São Francisco, em Setembro de 2015.....	74
Imagem 14 - Visita às obras da transposição do rio São Francisco, em Setembro de 2015.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	21
1.1 - Reflexões sobre a Formação Docente no Brasil	21
1.2 - A Capes e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	30
1.3. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Centro de Formação de Professores da UFCG e o Subprojeto de Geografia	37
2 - A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA	45
2.1 - Saberes Necessários à Práxis Docente	45
2.2 - Saberes Específicos para o Ensino de Geografia	49
2.2.1 - O Ensino de Geografia a partir dos Discursos da Ciência Geográfica: Heranças da Corrente Tradicional e sua Influência no Ensino de Geografia na Atualidade.....	52
2.3 - Formação Profissional Docente: Da Identidade à Ética da Competência por uma Formação Cidadã	57
2.3.1 - A Formação Docente em Geografia no Centro de Formação de Professores da UFCG	61
3 - O SUBPROJETO DE GEOGRAFIA DO PIBID CFP/UFCG	67
3.1 - A parceria Universidade-Escola na execução do PIBID	67
3.2 - Implicações e expectativas do Subprojeto PIBID de Geografia no curso de Licenciatura em Geografia e na formação Docente	78
3.3 - O subprojeto PIBID de Geografia e seus reflexos na consolidação da práxis docente	88
CONSIDERAÇÕES	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICES	102

INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem vivenciando profundas transformações no que diz respeito às políticas públicas voltadas para a formação de professores, bem como as novas atribuições e desafios dos cursos de formação para o exercício docente nas escolas de Educação Básica. Essas transformações relacionam-se às modificações na conjuntura social, econômica e no mundo do trabalho, repercutindo de forma direta e indireta nas estruturas educacionais como um todo.

Mediante essas modificações, novos programas vêm sendo criados pelo Governo Federal, a fim de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem com maior qualidade, tanto nos cursos superiores de formação de professores, como nas escolas da Rede Básica de Ensino. Dentre esses programas podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que, sendo executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nas Instituições de Educação Superior (IES), tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, promovendo o aperfeiçoamento da formação de professores em Nível Superior, bem como contribuir para o melhoramento da qualidade da educação pública de Nível Básico no Brasil.

Neste sentido, esse leque de mudanças nos possibilitou desenvolver este trabalho com o objetivo de investigar no curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), situada no município de Cajazeiras, mesorregião do Sertão Paraibano, a importância do PIBID e suas implicações para a formação docente em Geografia. Para contemplar o objetivo maior, designamos como objetivos específicos:

- Refletir sobre as políticas públicas de formação de professores no Brasil ao longo do decorrer do tempo histórico;
- Discutir sobre a formação docente em Geografia, destacando os principais saberes necessários ao ensino desta disciplina na contemporaneidade e no CFP/UFCG;
- Analisar as implicações e expectativas do subprojeto PIBID de Geografia na formação docente do curso de licenciatura em Geografia do CFP/UFCG.

Elegemos como sujeitos partícipes da pesquisa: sete Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), que fazem parte do PIBID, Subprojeto de Geografia, do CFP/UFCG; a Coordenadora de Área do Subprojeto, a Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves e uma Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Crispim Coelho, localizada no município de Cajazeiras – PB, Maria Alves Bezerra, que atualmente leciona Geografia e atua

no PIBID como Supervisora.

Utilizamos a pesquisa participativa por estarmos inseridas como parte integrante dos Bolsistas ID, desenvolvendo atividades de intervenções na referida Escola, por conseguinte no Subprojeto PIBID de Geografia. Assim, nosso interesse na investigação que resultou neste TCC nos instigou a repensar a nossa participação no Programa, as experiências vivenciadas as quais provocaram uma série de questionamentos relacionada à importância do PIBID para a formação de professores em Geografia no CFP e para averiguarmos até que ponto o PIBID pode estar interferindo na qualidade da formação para os graduandos de licenciatura em Geografia; quais as implicações do Programa no que se refere à melhoria do processo de ensino-aprendizagem deste Curso e quais os reflexos das ações do PIBID na consolidação da práxis docente.

A pesquisa foi desenvolvida no período de fevereiro a outubro de 2015, mediante a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica se deu a partir do levantamento de pesquisas em periódicos acadêmicos, livros, artigos, textos e sites eletrônicos credenciados como o Portal Scielo, Portal Capes, Portal Domínio Público, os quais dentre outros assuntos, dispõem de temáticas voltadas à formação de professores e também refletem sobre a importância do PIBID para a formação docente em Geografia.

Para tanto, dentre alguns autores que utilizamos para a fundamentação bibliográfica podemos citar: Pessoa (2007), Vesentini (2004), Cavalcanti (2012), Melo (2007), Tardif (2002) e Callai (2006), ambos retratam temáticas relacionadas ao ensino de Geografia; Charlot e Silva (2010), Cacete (2011), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), que discutem sobre a formação docente no Brasil; Freire (1996), Nóvoa (1995) e Silveira (2010), que apresentam questionamentos acerca dos saberes necessários à prática docente, bem como discorrem sobre identidade profissional e competência cidadã; Brasil (2010), Carvalho e Rufino (2014) e Mateus (2014), trazendo aspectos referentes a Capes e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, assim como sobre a importância do PIBID para formação docente; Marconi e Lakatos (1996), Gil (2006) e Assis (2007), que apresentam em seus estudos discussões sobre metodologias do trabalho científico, entre outros autores.

Estes autores trouxeram contribuições para esta discussão, pois retratam a formação de educadores no Brasil, à relevância do PIBID para essa formação, em especial no contexto da Geografia e das metodologias do trabalho científico, destacando os principais métodos e técnicas utilizadas para o desenvolvimento de uma pesquisa científica.

Desenvolvemos questionários abertos e semi-abertos junto aos sujeitos da pesquisa. O questionário aplicado aos Bolsistas ID continha vinte e sete questões, as quais contemplavam

quesitos subjetivos, já que estes nos permitem analisar criticamente os argumentos expostos pelos mesmos, permitindo-os exporem de forma mais clara os seus pontos de vista com relação a cada uma das indagações presentes. De forma geral, as perguntas contidas no mesmo nos ajudaram a obter informações relacionadas à importância do PIBID e suas implicações para a formação docente em Geografia.

Com relação aos procedimentos técnicos utilizados na pesquisa de campo, podemos destacar além da utilização de questionário diagnóstico, as entrevistas efetuadas com a Coordenadora de Área do Subprojeto, a Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves e com a Supervisora, a docente Maria Alves Bezerra.

No que se refere às entrevistas, como nos diz Assis (2007), estas nos possibilitam obter informações de caráter subjetivo, permitindo-nos expandir o entendimento da realidade a qual procuramos investigar. Assim, a entrevista realizada com a Coordenadora de Área, a Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves, continha 19 questões subjetivas, sendo subdividas em três eixos, a saber: Eixo 1: Formação e trabalho docente, eixo 2: Contribuições do PIBID para os professores em formação e eixo 3: Experiências e funções da Coordenação de Área.

A entrevista efetivada com a Supervisora Maria Alves Bezerra era composta por quinze quesitos, subdivididos de acordo com os seguintes eixos: Eixo 1: Formação e trabalho docente, eixo 2: Contribuições do PIBID para os saberes e práticas docentes dos professores em formação, eixo 3: Dificuldades e expectativas do programa para a formação docente em Geografia e para a Escola Professor Crispim Coelho e, eixo 4: Implicações do Programa na prática docente.

Logo após a aplicação do questionário aos Bolsistas ID, bem como o desenvolvimento das entrevistas com a Coordenadora de Área e com a Supervisora, partimos para a análise das informações da pesquisa, cujas interpretações nos permitiram identificar aspectos comuns dentre os vários discursos analisados. As informações obtidas foram tratadas e dispostas em gráficos com o propósito de facilitar a compreensão dos leitores.

Além da pesquisa de campo e bibliográfica, também fizemos uso da pesquisa documental, com acesso aos seguintes documentos: Projeto Político do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia do CFP (UFMG, 2008), elaborado em março de 2008 pelos professores: Dra. Jacqueline Pires Gonçalves Lustosa e Dr. Josenilton Patrício Rocha, ambos professores do CFP/UFMG; os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (BRASIL, 2001); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002); o Decreto de nº 7.692, de 02 de março de 2012, disposto no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o Projeto

Institucional do PIBID (UFCEG, 2013) e o Subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UFCEG, PIBID).

Para fins de compreensão do objeto de pesquisa, nos utilizamos do método interpretativo da realidade, o dialético, o qual, segundo Oliveira (2007, p. 53):

Requer o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade. Nessa perspectiva, queremos dizer que, em pesquisa, além de ser recomendável a utilização dos fundamentos da dialética, é preciso ter uma visão holística e sistêmica da realidade de estudo.

Vislumbramos, portanto, as interpretações da totalidade da realidade, nos possibilitando, como afirma Lefebvre (1983), ir além das aparências e assim refletir sobre a realidade, considerando a sua essência. De acordo com Diniz e Silva (2008), o método dialético nos permite ter uma visão mais crítica dos fenômenos que ocorrem no Planeta, cabendo aos investigadores o papel de irem além das aparências que muitas das vezes camufla informações importantes para a pesquisa. Para os autores supracitados (2008, p. 11):

A dialética pode orientar a reflexão crítica do mundo quando o pesquisador começa a interrogar-se sobre o que está por trás da aparência dos fenômenos. A verdade não aparece, ela está escondida nos não ditos nos interditos das relações sociais. Desenvolver ciência usando o método dialético é assumir que o saber está contaminado por ideologias e que cabe ao cientista social desvendar o que está escondido na aparência dos fenômenos sociais, particularmente na experiência cotidiana da vida em sociedade.

O presente trabalho possui três capítulos, além da introdução e considerações. No primeiro capítulo discutimos sobre as políticas públicas de formação de professores no Brasil, destacando as principais reformas na educação durante o decorrer do tempo e a função dada à Geografia em cada Reforma, especialmente refletindo sobre o papel da CAPES e do PIBID e os seus objetivos.

No segundo capítulo apresentamos questionamentos relacionados à formação docente em Geografia, elencando os principais saberes necessários ao exercício do magistério, bem como ressaltamos a influência da corrente Tradicional no Ensino de Geografia nos dias atuais. Discutimos sobre a identidade profissional docente e a importância do ensino de Geografia voltado ao desenvolvimento da competência cidadã. Finalizamos o capítulo trazendo informações acerca da formação docente em Geografia no Centro de Formação de Professores, em Cajazeiras-PB.

No terceiro e último capítulo apresentamos o Subprojeto de Geografia do CFP/UFCEG,

dialogando com os sujeitos da pesquisa acerca das implicações e os reflexos do PIBID na formação docente do Curso de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG.

1 - POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No capítulo em questão apresentamos discussões relacionadas às políticas públicas de formação de professores no Brasil, refletindo sobre a origem do ensino superior no país, as principais reformas educacionais ao longo do decorrer do tempo histórico e o papel dado à Geografia em cada uma dessas reformas.

Nas discussões seguintes buscamos entender sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sua criação e seu papel no âmbito do assessoramento de programas de pós-graduação no Brasil, bem como apresentamos reflexões sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), destacando aspectos referentes ao seu surgimento e aos principais objetivos do Programa.

Ao finalizarmos o capítulo procuramos discorrer sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito do Centro de Formação de Professores da UFCG, Campus de Cajazeiras-PB, onde especificamos com maior ênfase sobre o subprojeto de Geografia do CFP.

1.1 - Reflexões sobre a Formação Docente no Brasil

A formação de professores no Brasil remonta a década de 1930, período em que foram criadas as primeiras Universidades no país. Desde essa época até os dias atuais várias reformas educacionais se efetivaram em prol da melhoria da educação, tanto em nível superior, quanto na escola básica. Vale salientar que, em cada uma dessas reformas a Geografia detém papéis de caráter diferenciados, uma vez que, a forma como essa ciência era trabalhada desde 1930 até os dias atuais vem sofrendo modificações no decorrer do tempo. Assim, para entendermos essas transformações convém destacarmos as principais reformas educacionais que ocorreram ao longo do tempo, bem como a situação da Geografia em cada uma dessas reformas.

Segundo Cacete (2011), a origem do ensino superior no Brasil se deu através da criação de algumas cadeiras que foram oferecidas primeiramente por cursos e em seguida por escolas e faculdades das áreas de Engenharia, Direito, Medicina, Agronomia, etc. Cabe destacarmos que, não haviam cursos superiores específicos para a formação docente em diferentes áreas.

Essa situação começa a sofrer alterações a partir da década de 1930, especificamente no governo de Getúlio Vargas, quando se criou o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Foi nesta época que Francisco campos, primeiro ministro da educação e saúde Pública,

estabeleceu através de vários decretos a Reforma Francisco Campus. Dentre esses decretos podemos destacar o de número 19.851- Estatuto das Universidades Brasileiras, criado de acordo com Cacete (2011), em 11 de abril de 1931. A partir do surgimento do mesmo começou-se a desenvolver no Brasil um ensino superior de cunho universitário, permitindo a formação de professores para atuarem no ensino secundário.

Assim, através desse decreto o ensino superior brasileiro passou a ser desenvolvido na Universidade. Pessoa (2007) afirma que o referido decreto permitiu o surgimento das Faculdades de Filosofias, Ciências e Letras, sendo que nesta época o curso de Geografia começa a fazer parte da academia sendo integrado a outros.

Contudo, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) esclarecem que o modelo clássico de formação de professores, desde essa época até os dias atuais, pode ser caracterizado através de uma organização curricular que propõe, de um lado oferecer disciplinas técnico-científicas e de outro disciplinas didático-pedagógicas, fortalecendo o que hoje conhecemos como “modelo 3+1” (*ibidem*, p. 90). Sobre este modelo os referidos autores (*ibidem*) afirmam: “Esse formato tradicional ficou conhecido como “modelo 3+1”, ou seja, três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica- que muitos consideram como licenciatura-, acrescida de estágio supervisionado”.

Mesquita e Soares (2011) assinalam que a faculdade de Filosofia logo quando foi originada era formada pelos seguintes cursos: Filosofia, Ciências (e suas subdivisões: Ciências Físicas, Ciências Matemáticas, Ciências Naturais, Ciências Químicas, Ciências Sociais, Ciências Políticas, Geografia, História) e Letras.

Vale salientarmos que o primeiro estabelecimento universitário no Brasil se originou no Estado de São Paulo, através da criação da Universidade de São Paulo (USP) no ano de 1934, sendo que posteriormente, em 1935 criou-se no Estado do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal, esta passou a ser chamada em 1938 de Universidade do Brasil. Atualmente a mesma é conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Assim, a origem desses importantes centros educativos permitiu que adentrassem no Brasil cursos superiores integralmente voltados para a preparação de profissionais aptos a atuarem na prática da docência, em suas relativas áreas de formação.

É importante destacarmos que antes do surgimento dessas academias não haviam professores licenciados em Geografia no país para atuarem no ensino secundário. Sobre este aspecto, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 45-46) esclarecem que:

Antes da FFCL/USP, não existia no Brasil o bacharel e o professor

licenciado em Geografia. Existiam pessoas que, egressas de diferentes faculdades ou até mesmo das escolas normais, lecionavam essa disciplina, assim como outras. Eram professores de Geografia, principalmente, advogados, engenheiros, médicos e seminaristas. A Geografia, no antigo ginásio, até a época da fundação da FFCL/USP, em 1934, nada mais era do que a dos livros didáticos escritos por não geógrafos. Esses expressam geralmente o que foi a ciência até meados do século XIX, na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades etc. A memória era a capacidade principal para o estudante sair-se bem nas provas.

A partir do exposto acima podemos perceber que antes a Geografia possuía um caráter enciclopédico e mnemônico, podendo ser explicado pelo fato de que os livros geográficos eram produzidos por profissionais de outras áreas, principalmente médicos, advogados e seminaristas, que por não terem obtido êxito em suas profissões, passavam o tempo lecionando aulas de Geografia em escolas secundárias. Ainda segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) é importante ressaltarmos nessa conjuntura, a influência europeia a partir da vinda de geógrafos franceses para o Brasil, dentre os quais podemos citar: Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines, sendo ambos integrantes do quadro de professores da FFCL-USP, e François Ruellan, antigo professor da Faculdade Nacional do Rio de Janeiro.

No entanto, convém salientarmos que o curso de Geografia lecionado nessas faculdades de início surgiu integrado ao curso de História, formando, portanto, uma única graduação, sendo que grande parte do corpo docente que ensinava nesses cursos era proveniente do continente europeu. Assim, os primeiros licenciados brasileiros saíam da graduação aptos a ensinarem Geografia e História. Guiraldelli (1990) destaca que esses novos cursos subsidiaram o desenvolvimento de uma ciência geográfica moderna, tanto em termos de pesquisa aplicada, quanto para o ensino secundário.

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) apenas no ano de 1957, após ter aumentado o número de trabalhos de cunho geográfico, o curso de História e de Geografia da FFCL/USP foi desmembrado, fazendo com o que surgissem vestibulares exclusivos para os integrantes de cada um desses cursos.

Guiraldelli (1990) sintetiza que através da Lei de número 4024/61, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de formação de professores de Geografia sofrem uma nova regulamentação, já que essa lei decretava um currículo mínimo nacional que contemplassem todos os cursos de graduação. O referido autor ainda destaca que o primeiro currículo mínimo para o curso de Licenciatura em Geografia foi apresentado pelo conselheiro Professor Newton Sucupira, membro do Conselho Federal de Educação, através do parecer Nº 41/62, que foi aprovado no dia 19 de dezembro de 1962.

Ainda segundo Guiraldelli (1990) esse currículo possuía quatro anos de duração e apresentava as seguintes cadeiras: Geografia Física, Geografia Biológica ou Biogeografia, Geografia Humana, Geografia Regional, Geografia do Brasil, Cartografia, Antropologia Cultural, Sociologia, História Econômica Geral e do Brasil, Etnologia e Etnografia do Brasil, Pedologia, Geologia, Fundamentos de Petrografia, Mineralogia e Botânica. O mencionado parecer transformou-se em resolução no dia 19 de dezembro de 1962, onde foi possível adicionar algumas disciplinas pedagógicas, assim como também o estudo de problemas Brasileiros e de Educação Física.

Posteriormente, os cursos de licenciaturas em Geografia passam por outra transformação, através da criação da Lei 5692/71, em 1971, que procurou introduzir nos currículos das escolas de primeiro e segundo graus a disciplina de Estudos Sociais. Sobre essa disciplina, Penteado (1991, p. 20), argumenta que:

É uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaço-temporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos da História e Geografia como base e das outras ciências humanas – Antropologia, Sociologia, Política, Economia – como instrumentos necessários para a compreensão da História e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando.

Assim, na disciplina de Estudos Sociais deveriam ser trabalhados conteúdos relacionados à História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil. Contudo, a introdução de Estudos Sociais nas escolas gerou insatisfação por parte de alguns professores que lecionavam História e Geografia, já que essas disciplinas seriam eliminadas do currículo escolar, provocando segundo Conti (1976), o empobrecimento da formação humanística da juventude.

A Lei 5692/71 trouxe algumas repercussões para os cursos de formação de professores, como nos afirma Conti (1976, p. 61):

Em outubro de 1964, o Conselho Federal de Educação havia aprovado a criação de três tipos de licenciaturas, que visavam formar professores polivalentes para o antigo ensino ginasial. Com duração de três anos, foram criadas as licenciaturas em Letras, Ciências e Estudos Sociais. Através da Portaria no 117 do MEC de 24 de abril 1966, foi estabelecido o currículo mínimo da Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que, segundo aquela regulamentação, teria a duração de 2.025 horas. Numa nítida política de tornar mais precária ainda a formação dos (as) professores (as) brasileiros, em 17 de janeiro de 1972, o Conselho Federal de Educação reduziu, por força da Resolução No 01, a duração das licenciaturas curtas para 1200 horas, sem alterar, entretanto, o currículo anterior. A “toque de caixa”, os (as)

professores obtinham sua “qualificação para o exercício da docência” no tempo recorde de três meses. Se de um lado, legiões de futuros (as) “professores (as)” e principalmente “empresários (as) da educação” aprovaram o aligeiramento da formação, muitos outros (as) atores/atrizes sociais levantaram suas vozes contra mais este golpe que era dado contra a educação brasileira. Alunos (as), professores (as), entidades de classe, etc., se manifestaram contrários (as) ao processo e iniciaram forte movimento de resistência.

O resultado se materializou através do fechamento de cursos de licenciaturas plenas em Geografia em várias universidades, que optaram pelos cursos de Estudos Sociais. Essa realidade se efetivou ainda mais nas instituições particulares de ensino, já que fizeram proveito da situação e viram nos cursos de licenciaturas curtos uma forma de enriquecimento econômico.

Cabe ressaltarmos que mesmo com essas transformações que foram de fato efetivadas na década de 1980, o licenciando que estivesse cursando a licenciatura curta em Estudos Sociais, poderia segundo Seabra (1981), receber o diploma de licenciatura plena em Geografia e História se tivessem mais dois anos de estudos nos assuntos específicos dessas ciências.

Através de um artigo publicado no Boletim Paulista de Geografia em 1981, o referido autor faz severas críticas sobre esse respeito, questionando o fato de que essa formação polivalente traz implicações maléficas para a formação docente, já que impede um estudo mais aprofundado sobre a fundamentação metodológica e epistemológica de cada ciência.

Essa realidade logo começa a se alterar devido a alguns questionamentos provocados por professores, alunos e por institutos representativos dos grupos atingidos, tais como a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH). Assim, através dessas críticas esses cursos foram aos poucos extinguidos das Universidades. Como nos afirmam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 66):

O debate acirrado levou o MEC, mediante a Secretaria de Educação Superior (SESU), a constituir um grupo de trabalho com professores universitários, o qual sugeriu, entre outras medidas, substituir Estudos Sociais por História e Geografia nas diferentes séries finais do ensino de primeiro grau, com a ampliação da carga Horária e a extinção da licenciatura curta.

Contudo, apesar da exclusão dos cursos de Estudos Sociais, seus efeitos ainda podem ser notados em muitas escolas públicas do Brasil. Outro aspecto importante que destacamos é que durante o decorrer do tempo a licenciatura e o Bacharelado nas Universidades públicas

apresentam-se como cursos desintegrados, sendo que na maioria dos casos a licenciatura era vista como sendo menos significativa, já o bacharelado, por sua vez, ganha uma posição de destaque, sendo considerado na maioria das vezes mais importante do que a Licenciatura. A partir dessa realidade, percebemos a dicotomia existente entre professor e pesquisador.

Ainda segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) a expansão do ensino superior no Brasil deu-se no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, com predomínio de instituições privadas, sendo que essa ampliação se configurou seguindo o modelo das licenciaturas curtas polivalentes, através da aprovação da Lei das Diretrizes e Bases 5.692/71. Assim, os cursos oferecidos por essas Universidades particulares se caracterizavam sob a forma de uma formação aligeirada e fragmentada, afetando negativamente a formação docente dos sujeitos, devido a pouca qualidade dos cursos ofertados.

Como vimos durante muito anos a formação de professores no país era tida como uma preocupação secundária, trazendo implicações no que se refere à desvalorização da profissão docente, tanto por parte dos governos, como pela sociedade em geral. Essa situação começa a se modificar tanto no cenário nacional como internacional, a partir do surgimento de um movimento de renovação da formação para a profissão docente. Esse movimento concebe críticas ao antigo modelo de formação de professores, que caracterizava esses sujeitos como indivíduos transmissores de conhecimentos produzidos nas academias. Assim, os novos paradigmas da educação reconhecem a necessidade da formação continuada dos sujeitos, bem como do desenvolvimento crítico e reflexivo dos mesmos.

Desse modo, as transformações na esfera educacional se efetivaram a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394/96. Sobre esse respeito Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, 92-93) afirmam que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 apontou inovações no âmbito da formação do profissional docente, criando novo ambiente institucional para esse fim, o instituto superior de educação, além de prever que a formação de professores para todas as etapas da educação básica se realize, prioritariamente, em nível superior. Ao mesmo tempo, foram definidos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico e elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os cursos superiores de graduação.

Neste aspecto, podemos perceber que essa lei possibilitou a criação de Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico e Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação básica. Com relação aos parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), estes foram criados segundo Cacete (2013) a partir de 1990, em meio a uma série de reformas econômicas, políticas, sociais e educacionais inseridas no Brasil. Essas reformas podem ser compreendidas a partir do processo de globalização econômica que introduz mudanças não só na economia do país, mas também na esfera social como um todo.

Assim, foram introduzidas algumas medidas neoliberais que colocam o Estado em uma posição de mínima participação na economia, ficando esta subordinada à lógica do mercado. Entretanto, enquanto no setor econômico prevalece a ideia de um Estado mínimo, no campo social verificamos a presença de um Estado centralizador e regulador.

Na esfera educacional essa situação não se difere, já que o Estado vem intervindo nas escolas, através das recomendações do Banco Mundial (BM), no sentido de elaborar o currículo dessas instituições. Tendo em vista essa situação, os estabelecimentos escolares perdem a autonomia e o controle no que diz respeito à escolha e organização dos conteúdos a serem trabalhados.

É nesta lógica que surgem os PCN de Geografia, sob a ótica de muitas críticas advindas, principalmente, como nos afirma Cacete (2013) dos setores organizados da sociedade civil, em especial da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Essas críticas estavam relacionadas ao fato de terem sido construídos sem o apoio de professores da escola básica, sujeitos mais importantes do processo educativo. Outra crítica é que apesar dos PCN serem criados com a finalidade de desenvolver habilidades e competências nos sujeitos, assim como também inserir a transversalidade e a interdisciplinaridade como linhas norteadoras do currículo, os mesmos firmaram-se a partir de uma lógica conteudista, disciplinar e pedagógica. Em meio a tantas críticas com relação aos PCN, Cacete (2013, p. 49) ainda ressalta que:

Apesar das críticas e da resistência de muitos professores o governo federal por meio do Ministério da Educação e Cultura- MEC desenvolveu o programa “PCN em Ação” como forma de operacionalização dos parâmetros nacionais nas escolas. Entretanto, arriscamos afirmar que grande parte dos professores passou ao largo dessa discussão, sendo que muitos sequer tiveram acesso ao documento na íntegra. A forma de realização dos PCN nas escolas se deu por outra via: o livro didático.

Assim, o livro didático foi considerado como um meio mais fácil e barato para a execução do currículo nas escolas, pois nele se encontram presentes os conteúdos e atividades que orientam alunos e professores em seus trabalhos. Outro aspecto importante é que a aprovação do mesmo para o uso em sala leva em consideração a adaptação aos PCN.

Já com relação às DCN, estas foram criadas através da resolução 01 do CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno), em 18 de fevereiro de 2002, que introduz diretrizes para a formação docente da educação básica em nível superior, através de cursos de licenciaturas de graduações plenas; e também por meio da Resolução 02 do CNE/ CP, de 19 de fevereiro de 2002, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciaturas.

O objetivo principal dessas DCN é assegurar para os cursos de licenciaturas uma lei que lhes garanta “terminalidade e integralidade própria” em relação ao bacharelado, criando assim um projeto de cunho específico para cada curso de licenciatura. Sobre esse respeito Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 93) esclarecem que:

[...] O processo de elaboração das DCN para os cursos de graduação consolidou o direcionamento da formação para três categorias de carreiras: bacharelado acadêmico, bacharelado profissional e licenciatura. Nesse sentido, a licenciatura ganhou terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo, portanto, um projeto específico, com um currículo próprio que não se deve confundir com o bacharelado ou com o modelo antigo que ficou caracterizado como “modelo 3+1”.

As resoluções 01/2002 e 02/2002 asseveram que cada instituição de formação de professores crie seus próprios projetos, contemplando, nos mesmos, a ampliação da carga horária das disciplinas de práticas de ensino e também dos Estágios Supervisionados. Assim, cada instituição ficará responsável por elaborar os seus próprios currículos, de modo que estes não se confundam com o Bacharelado ou com o modelo 3+1 que caracterizou os antigos cursos de formação de professores.

Cabe aqui emprendermos uma breve discussão acerca do currículo, sendo este entendido como um caminho a ser seguido para se atingir um determinado objetivo. No entanto, como nos afirma Brasil (2001), a escolha e o ordenamento de cada conteúdo a ser colocado no currículo devem ser pensados levando em conta o conjunto de competências a ser adquiridas pelos indivíduos. Outro aspecto importante a ser destacado é o fato de que os currículos criados nos cursos de professores precisam levar em consideração a realidade encontrada nas escolas básicas de ensino.

Assim, levando para o nosso caso específico da Geografia, o currículo deve ser elaborado a partir da escolha de disciplinas e ementas que favoreçam a construção de competências e habilidades nos sujeitos. Outro aspecto relevante como nos afirma Leão (2013), diz respeito ao fato de que os currículos dos cursos de licenciaturas em Geografia devem ser construídos pensando na superação da fragmentação existente entre a Geografia

Física e Humana e entre as disciplinas de teoria e práticas de ensino, uma vez que, o conhecimento não pode ser construído de forma fragmentada, deste modo o currículo precisa garantir a articulação entre a teoria e a prática.

O parecer CNE/ES 492, de abril de 2001 apresenta o perfil e as competências que o licenciando precisa adquirir para o ensino de Geografia. Assim, como destaca Brasil (2001, p. 8), o mesmo necessita:

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

Ainda de acordo com Brasil (2001), alguns problemas precisam ser resolvidos a fim de melhorar a qualidade dos cursos de formação de professores. Dentre esses problemas podemos citar: a dissociação que existe entre a teoria e a prática, o distanciamento existente entre as instituições de formação docente e as escolas da rede básica de ensino e também a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura. Já no que se refere à carga horária dos cursos de formação de professores, a resolução 02/2002 destaca que esses cursos devem ter a seguinte carga horária (BRASIL, 2002, p. 06):

Art. 1º A carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III- 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

O parecer 28/2001 ainda assegura que esses cursos devem introduzir nos seus projetos pedagógicos desde o início da formação do magistério, tempos e espaços para as atividades práticas, sendo que estas não devem ser confundidas com as disciplinas de Estágios Supervisionados.

Portanto, como podemos perceber, a educação superior no Brasil passou por várias transformações desde a década de 1930, época em que foram criados os primeiros cursos de formação de professores, até o momento atual, marcado pela influência dos PCN na escola

básica de ensino e das DCN nos institutos universitários do país. Essas mudanças na educação estão relacionadas à própria exigência da sociedade contemporânea, que vem enfrentando diversas transformações políticas e econômicas, cabendo destacar as implicações trazidas pelo atual processo de globalização. Vale ressaltarmos que a Geografia também sofreu transformações e atualmente vem sendo influenciada por essas novas reformas, tanto na esfera superior, como na básica.

1.2 - A Capes e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pode ser entendida segundo Brasil (2010) como uma agência integrada ao Ministério da Educação (MEC), que tem o papel de assessorar o Sistema de Pós-graduação, através da autorização de mestrados e doutorados no âmbito profissionalizante e acadêmico, assim como analisar a atuação e a qualidade dos programas de pós-graduações existentes no país.

De acordo com Gouvêa e Mendonça (2006) essa agência foi criada em 11 de julho de 1951, através do Decreto de nº 29.741, tendo como finalidade garantir a existência de pessoas especializadas tanto em aspecto quantitativo como em qualitativo, com o intuito de corresponder às necessidades das iniciativas públicas e privadas, a fim de promover o desenvolvimento econômico e social do país. Para atender a esse propósito Martins (2003, p. 05) esclarece:

[...] A Capes assumia as tarefas de promover o estudo das necessidades do país; mobilizar os recursos existentes para o oferecimento de oportunidades de treinamento para suprir as deficiências identificadas; promover o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas por programas de assistência técnica da ONU e por acordos bilaterais firmados pelo governo brasileiro, e promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados.

Deste modo, a sua criação marca o início do segundo Governo de Getúlio Vargas no país, época em que o processo de industrialização se apresentava de forma intensificada, havendo assim a necessidade de formação de pesquisadores e especialistas para atuar em diversos setores.

Em sua fase inicial, mesmo apresentando limitações quanto aos recursos disponíveis, a CAPES assumiu um papel crucial no que diz respeito aos aspectos relacionados à melhoria do ensino superior no Brasil, além de favorecer a introdução da pós-graduação no âmbito

nacional. Além disso, assumiu destaque no quesito referente à concessão de bolsas de estudos, permitindo a participação de estudantes carentes, em cursos de especialização, mestrado e doutorado. Vale ressaltarmos que essa agência facilitou o envio desses alunos para realizarem pós-graduação no exterior.

Logo quando foi criada a CAPES preocupava-se apenas em promover e monitorar o desenvolvimento de cursos de pós-graduações no país, deixando de lado a educação básica, no entanto, de acordo com a lei de nº 11. 502 de julho de 2007, nos dias atuais a referida agência tem se preocupado com essa modalidade educacional, já que vem possibilitando a formação inicial e continuada de professores para atuarem na rede básica de ensino. Essa formação se dá através da cooperação de Estados, Municípios e Distrito Federal, que atuam conjuntamente com as instituições de ensino superiores públicas e privadas.

Essa agência de fomento ainda coloca à disposição da comunidade acadêmica um instrumento que vem facilitando o acesso a informações de cunho científico, o portal de Periódicos. Sobre esse Portal, Brasil (2010, p. 04) destaca que:

O Portal de Periódicos da CAPES foi criado em 2000 para democratizar o acesso ao conhecimento científico no país. É uma biblioteca virtual, que reúne conteúdo de alta qualidade, assinado com editores e associações científicas internacionais. A finalidade do Portal de Periódicos é reduzir as desigualdades regionais no acesso à ciência. Disponibiliza periódicos científicos que publicam os avanços e discussões realizadas no meio acadêmico nas diferentes áreas do conhecimento.

Assim, o referido Portal dispõe de livros, teses, dissertações, monografias e resumos científicos de alta qualidade, facilitando ainda mais o acesso da comunidade acadêmica às informações, possibilitando com isso a aquisição e construção de conhecimentos. Desde o ano de 2008 a CAPES vem promovendo também a ampliação da educação à distância, a fim de alargar a oferta de cursos e programas de cunho superior no Brasil. Para atender a este objetivo, a mesma é responsável segundo Brasil (2010), pela coordenação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que atenta-se à este tipo de modalidade educativa.

Com relação aos atuais programas da CAPES que estão sendo desenvolvidos na educação básica, Clímaco, Neves e Lima (2012) citam os seguintes: Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), Observatório da Educação, Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Observatório da Educação Escolar Indígena, Plano Nacional de Formação dos Professores (Parfor), Programa Novos Talentos e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Entretanto, como a finalidade da pesquisa em questão é compreendermos a importância do PIBID e suas implicações para a formação inicial docente em Geografia, buscamos discutir um pouco sobre o programa, destacando aspectos referentes às suas origens, bem como os objetivos pretendidos com o mesmo.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), como o próprio nome revela é um programa criado no ano de 2007 pelo Ministério da Educação, através do apoio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tendo como objetivo principal estimular a formação docente para o ensino básico. Neste aspecto, o programa consiste na inserção de alunos de licenciaturas nos espaços escolares, permitindo o contato dos mesmos com as escolas públicas, mais especificamente com a educação básica. Segundo a CAPES (2014) ¹:

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Para melhorar a qualidade do ensino brasileiro nas escolas básicas e nos cursos superiores é de suma importância a inserção de programas que contribuam para esta finalidade e o PIBID permite promover uma maior aproximação entre o ambiente escolar e a Universidade, colaborando para a troca de experiências entre os professores que lecionam em escolas da rede básica de ensino e os futuros docentes que ainda estão em fase de formação. De acordo com Brasil (2003, p. 02-03), o decreto de nº 7.692, através da portaria de nº 096 de 18 de julho de 2013, dispõe dos seguintes objetivos para o desenvolvimento do Programa, são eles:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em

¹ Disponível em: << <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> >>.

experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Neste aspecto, como podemos observar nos objetivos acima destacados pela Capes, o PIBID, além de propiciar o contato entre a Universidade e a escola da rede pública de ensino, 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.

Assim, a partir da realidade apresentada principalmente nas escolas públicas de ensino, cabe destacarmos a relevância do PIBID na busca pela superação desse tradicionalismo. De acordo com Carvalho e Rufino (2014, p.36): “Através do PIBID é possível compreender a realidade e as dificuldades do ensino, com isso prevalecem às intervenções pedagógico-metodológicas estabelecidas nessa transição Universidade e Ensino Básico”.

Essas intervenções se materializam através de algumas ações que são realizadas nas escolas, pelos bolsistas do PIBID, diante das reais necessidades apresentadas pelos professores e alunos integrados nesses espaços. As ações se consolidam através da integração entre os eixos: ensino, pesquisa e extensão, como forma de contribuir para a construção de conhecimentos ligados ao exercício da docência e são desenvolvidas por meio da construção de materiais didáticos-pedagógicos, que possibilitam a implementação de oficinas, debates, diálogos e discussões acerca de temas que precisam ser trabalhados em sala, diante das reais necessidades apresentadas pelos alunos.

Além de permitir a consolidação de ações interventivas nas escolas, podemos também considerar o PIBID como um marco decisivo para a construção da identidade docente, tendo em vista o fato de que muitas pessoas possuem dúvidas a respeito de qual profissão realmente

querem exercer na vida. Pensando nesta perspectiva, o PIBID possibilita aos licenciandos em formação conhecer a realidade encontrada nas escolas das redes estaduais e municipais, contribuindo para a escolha ou não da profissão docente. Sobre este aspecto Santos [et.al] (2014, p. 182) esclarece:

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.

O primeiro contato dos licenciandos nas escolas permite desvendar algo novo e desconhecido, ou seja, conhecer espaços que possuem peculiaridades próprias, de modo que a partir do momento que estes adentram no espaço escolar, buscam intervir diante das reais necessidades apresentadas pelos gestores, coordenadores, professores e alunos que fazem parte dessas instituições. Essas intervenções buscam o incremento de estratégias capazes de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, através do uso de novos recursos didáticos inovadores, que despertem nos alunos da escola básica um maior interesse pelos estudos, permitindo a construção de uma aprendizagem mais significativa.

Assim, o PIBID promove o desenvolvimento de novas habilidades para os alunos de licenciaturas, tais como: maior capacidade de observação; incremento de novas propostas metodológicas para o ensino; aprimoramento das técnicas de leituras e discussões de textos; melhorias no que diz respeito ao processo comunicativo e desenvolvimento da capacidade cognitiva dos alunos, permitindo a construção do senso crítico destes, através da produção de conhecimentos úteis para os mesmos, assim como também para a sociedade de forma geral.

O programa possibilita também a ampliação de eventos de cunho científico, permitindo aos bolsistas de iniciação à docência a oportunidade de poderem participar dos referidos eventos, seja como ouvintes, ou como sujeitos envolvidos de forma ativa, através da construção e desenvolvimento de trabalhos e pesquisas, mais especificamente voltados para os relatos de experiências adquiridas com o programa, possibilitando a troca de experiências entre os alunos do mesmo curso e de subprojetos diferenciados, ou até mesmo de outras instituições que também possuem vínculos com o programa.

Como podemos perceber, as imagens seguintes mostram a participação dos bolsistas do PIBID, no V Encontro de Iniciação à Docência da UFCG, que ocorreu entre os dias 18 a 20 de dezembro de 2014, na Universidade Federal de Campina Grande, campus de Campina Grande-PB.

Imagem: 01- V Encontro de Iniciação à Docência da UFCG em Dezembro de 2014.



Imagem: 02- Bolsista Maria Aparecida dos Santos Silva, do Subprojeto de Geografia, apresentando trabalho no V Encontro de Iniciação à Docência da UFCG em Dezembro de 2014.



Fonte: Arquivos PIBID, 2014.

Deste modo, o PIBID vem propiciando uma formação acadêmica mais significativa, permitindo um maior incentivo aos alunos dos cursos de licenciaturas, no que se refere a um melhor empenho acadêmico, na busca por uma formação docente com maior qualidade, a fim de proporcionar o desenvolvimento de uma educação mais compromissada com a vida dos sujeitos.

Ainda com relação à parceria entre a escola e a Universidade, Carvalho (2011, p. 13) esclarece que o PIBID:

Por um lado, promove nos sujeitos envolvidos o desenvolvimento da consciência sobre a necessidade de vincular o conteúdo escolar à realidade cotidiana dos alunos (as). E, por outro, desvela a necessidade de conectar o conteúdo acadêmico- científico e o conteúdo do currículo escolar de modo que o grande desafio do PIBID é consolidar uma nova cultura de formação, ou seja, a **nova epistemologia da prática docente**, estabelecendo parcerias e constituindo novos paradigmas de educação. Para as Universidades no sentido de estas possam, de fato, promover a relação entre teoria e prática. Para as escolas no sentido de que elas (re) signifiquem suas práticas curriculares e reconheçam como laboratórios legítimos de formação de professores.

Assim, considerando o papel da escola no que diz respeito ao desenvolvimento de uma educação compromissada é, pois, necessário promover um ensino que busque a relação mútua

entre os conteúdos que compõem a grade curricular das instituições escolares e a realidade vivenciada pelos alunos, buscando integrar esses conteúdos ao contexto espacial em que os mesmos estão inseridos, enfatizando, portanto, a realidade do local de vivência desses sujeitos.

Desta forma, torna-se importante que o professor, durante as suas aulas, trabalhe no primeiro momento o local, para posteriormente relacioná-lo com o global e as atividades propostas pelo PIBID vem contribuindo bastante para a concretização desse objetivo, assim como também para atrelar os conteúdos científicos produzidos nas academias e os presentes nos currículos escolares. Pensando nessa mesma perspectiva de integração entre a educação básica e superior e também na busca por um ensino que leve em consideração a realidade sociocultural dos estudantes, Carvalho e Rufino (2014, p. 39) ainda esclarecem que:

[...] A integração da educação superior com a educação básica deveria existir desde os primórdios de ambas, pois é um ciclo, o aluno de educação básica vai para a educação superior e este, ao se formar, pode torna-se um professor dessa educação básica, ensinando novos alunos àquilo que aprendeu, porém, de forma diferente, com novas metodologias e uma didática diferenciada. Essa prática é fundamentada nas atividades teórico-práticas que, além de integradoras e interdisciplinares agregam a integração curricular permitindo uma maior contextualização considerando a realidade cultural e social dos envolvidos.

Outro aspecto importante a destacarmos é o fato de que as escolas não devem apenas reproduzir os conteúdos produzidos nas Universidades, uma vez, que, o ambiente escolar também se constitui como um lócus importante de construção do conhecimento, a partir das experiências profissionais dos professores e dos conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre determinados temas. Sobre este ponto Cavalcanti (2012) chama atenção para o fato de que a escola deve ser pensada sobre a lógica de um espaço onde se desenvolve o encontro das diferentes culturas e saberes, ou seja, nesse ambiente há a integração entre os conhecimentos científicos e cotidianos, construídos no dia-a-dia dos indivíduos.

Diante do exposto, podemos destacar a importância do PIBID para a formação inicial docente em Geografia, bem como para o desenvolvimento de uma educação pública com maior qualidade e mais compromissada com a vida dos sujeitos. Assim, no próximo tópico nos propomos a discutir sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no âmbito do Centro de Formação de professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras-PB, dando maior ênfase ao Subprojeto de Geografia do referido campus.

1.3. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Centro de Formação de Professores da UFCG e o Subprojeto de Geografia

O PIBD teve sua origem no Centro de Formação de Professores da UFCG no ano de 2008, integrando de início apenas os cursos de licenciaturas em Letras (Português), Ciências e Pedagogia. Em apenas sete anos houve uma rápida expansão do programa no CFP, sendo que atualmente o mesmo engloba vários cursos, contemplando os seguintes subprojetos: Letras (Português), Letras (Inglês), Pedagogia, História, Geografia, Biologia, Física, Matemática e Química, apresentando, portanto, cerca de 154 bolsistas de iniciação à docência. No curso de Geografia do CFP o programa teve seu início apenas no ano de 2014, a partir da elaboração de um projeto pelo Prof. Ms. Aldo Gonçalves de Oliveira, antigo coordenador de área do subprojeto de Geografia.

O Subprojeto de Geografia do Centro de Formação de Professores conta com a participação de 14 bolsistas do referido curso, ambos integrantes de períodos diferenciados. Participam também do subprojeto duas professoras supervisoras que lecionam Geografia em duas escolas públicas do município de Cajazeiras-PB, sendo uma pertencente à rede municipal de Ensino- a educadora Isabel Alice de Araújo, que trabalha na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cecília Estolano Meireles e a outra integrada à rede estadual, a professora Maria Alves Bezerra, que leciona na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Crispim Coelho.

Além dos Bolsistas ID e das duas supervisoras, o referido subprojeto ainda conta com a participação de uma Coordenadora de Área, a Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves, que passou a ocupar esse cargo devido ao afastamento do antigo Coordenador de Área, o Prof. Ms. Aldo Gonçalves de Oliveira, que se ausentou para realizar o seu doutorado; além da Coordenadora de Gestão, Orientadora neste TCC, a Profa. Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, todos integrantes do quadro de docentes do Centro de Formação de Professores (CFP), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras-PB.

Com relação ao critério utilizado para a escolha das Escolas Professor Crispim Coelho e Cecília Estolano Meireles, escolas selecionadas pelo antigo Coordenador de Área para o desenvolvimento das ações do Programa, podemos destacar o fato de ambas serem abertas aos programas oferecidos pelo Governo Federal, contribuindo assim, para o fortalecimento da parceria entre as referidas escolas, a UFCG e o Ministério da Educação, na busca por uma educação com maior qualidade.

No que se refere aos objetivos do Subprojeto PIBID de Geografia do CFP/UFCG, este

nos propõe a entender os diversos elementos que fazem parte do ambiente escolar, sendo este compreendido como um espaço de futura atuação dos licenciandos, permitindo desenvolver nos mesmos algumas capacidades cognitivas que possibilitam refletir sobre as diversas situações e realidades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem em Geografia. No entanto, cabe ressaltarmos que o objetivo maior do mesmo é contribuir para uma formação docente em Geografia mais significativa.

Neste aspecto, de acordo com UFCG (2014), o Subprojeto dá ênfase à formação docente, considerando a lógica de três perspectivas: a Crítica, a Reflexiva e a Política. A perspectiva crítica possibilita compreender o ambiente escolar considerando os conflitos que permeiam este espaço. A reflexiva permite a preparação de estratégias de ensino-aprendizagens diferenciadas, já que a realidade educacional muitas das vezes se apresenta de forma distinta em vários aspectos. Já a política, leva em conta o funcionamento da instituição escolar, considerando as relações de poder que se estabelecem na mesma, para com isso promover transformações a fim de oferecer melhores condições para o desenvolvimento de um ensino de Geografia com mais qualidade nos ambientes escolares.

Assim, o subprojeto do PIBID de Geografia do CFP leva em conta o fato de que a inserção dos bolsistas ID 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.

Segundo UFCG (2014), o desenvolvimento do Subprojeto se dá através de algumas atividades relacionadas a dois eixos, a saber: eixo 1, intitulado: “A Escola e seus diferentes sujeitos: compreendendo o espaço escolar” e eixo 2, tendo como título: “Ensinar e aprender Geografia: Pensando os caminhos, refletindo sobre as práticas”. Neste sentido, as atividades propostas para o eixo um possibilitam aos bolsistas ID compreenderem a escola enquanto espaço de atuação e exercício da profissão, a partir das distintas relações políticas, econômicas, culturais, sociais e educacionais que estão presentes no ambiente escolar.

Já com relação às atividades indicadas para o eixo dois, estas permitem que os bolsistas ID criem suas próprias práticas docentes, através da elaboração de alguns recursos didáticos metodológicos, bem como a partir da escolha de metodologias e de procedimentos de avaliações próprios, além de proporcionar aos mesmos uma maior reflexão com relação às suas práticas de ensino.

Para atendermos aos objetivos propostos no subprojeto de Geografia foram pensadas

sete ações que favorecem o andamento das atividades. Assim, UFCG (2014) destaca as seguintes ações: ações de planejamento, ações de capacitação, ações de diagnóstico, ações de docência compartilhada, ações de produção de recursos didáticos, ações de extensão e ações de controle.

No que se refere às ações de planejamento, estas envolvem as técnicas de organização da equipe, a fim de atendermos os objetivos propostos pelo Programa. Neste sentido, essas ações permitem o entendimento dos bolsistas de iniciação à docência e supervisores, a respeito da proposta do programa, bem como das ações a serem desenvolvidas no espaço escolar.

Com relação às ações de capacitação, estas possibilitam capacitar os sujeitos envolvidos (Bolsistas e supervisores), com o propósito de discutir as estratégias didáticas e metodológicas que serão utilizadas durante o desenvolvimento das atividades do programa. Deste modo, estas ações se concretizam através da realização de leituras e discussões sobre textos relacionados ao ensino de Geografia e ao contexto espaço-temporal e epistemológico da educação, com o intuito de promover a construção de competências que possibilitam o entendimento real da escola e como a educação se configura nos dias atuais.

Outro aspecto a destacarmos para a concretização dessa ação foi o debate sobre o (PPC) Projeto Pedagógico do Curso de Geografia, já que a proposta do PIBID se norteia pela busca de uma formação docente mais qualificada. Assim, para atender a esse objetivo tornou-se fundamental a compreensão dos bolsistas sobre a proposta de formação presente no PPC do curso.

No que diz respeito às ações de diagnóstico, UFCG (2014) destaca que estas permitem sistematizar alguns dados relacionados às escolas contempladas com o programa, bem como possibilitam entender aspectos referentes ao ensino de Geografia em ambas as escolas. Através da execução dessas ações os bolsistas de iniciação à docência em Geografia puderam vivenciar o espaço das escolas, realizando algumas observações referentes ao funcionamento das mesmas, partindo das relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos que delas fazem parte, tais como: Professores, alunos, gestores, supervisores, técnicos, etc. a fim de perceberem os principais conflitos existentes entre esses grupos de pessoas.

Neste aspecto, as ações de diagnóstico foram organizadas através de observações relacionadas à estrutura física das escolas, considerando a quantidade e a qualidade das salas de aulas, dos banheiros, das cantinas, dos ginásios, dos pátios, das salas dos professores, das salas de vídeos, das salas da direção e dos laboratórios de informática. Essa análise nos permite refletir sobre a qualidade das instituições escolares e a influência que a mesma poderá

exercer no processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

Além das observações, também foram aplicados questionários aos alunos e professores das escolas, bem como entrevistas as comunidades dos entornos escolares, às equipes pedagógicas e aos gestores de ambas as escolas. Os questionários aplicados aos alunos tinham como objetivo entender o perfil socioeconômico dos mesmos, considerando aspectos relacionados ao gênero, moradia, renda familiar, lazer, expectativas de vida, papel da escola, ensino de Geografia, participação em projetos sociais, tipos de drogas conhecidas, racismo, etc.

Os questionários aplicados aos professores, por sua vez, tinham como finalidade conhecer um pouco mais sobre o quadro desses profissionais das duas escolas, bem como analisar a configuração do ensino de Geografia nas mesmas. Neste aspecto, os referidos continham questões relacionadas ao sexo, idade, naturalidade, formação acadêmica, tempo de magistério, número de escolas que trabalham, carga horária, motivo de escolha da profissão, importância da função, principais dificuldades para o desenvolvimento da profissão, metodologias mais utilizadas em sala, importância da participação dos pais no processo educativo, relevância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, formas de planejamentos, etc.

Com relação às entrevistas realizadas com a comunidade do entorno escolar, a partir delas pudemos analisar o contexto sócio espacial em que ambas as escolas estão inseridas, bem como traçar um perfil socioeconômico das famílias que residem no entorno das duas instituições. Essa ação pode ser considerada muito relevante, já que a comunidade escolar pode influenciar de forma negativa ou positiva no funcionamento da escola.

No tocante às entrevistas feitas com a supervisão de ambas as escolas, estas tinham como objetivo entender como funciona a atuação da equipe pedagógica, apontando as principais formas de planejamentos e as dificuldades encontradas durante o trabalho desenvolvido nessas instituições. Já as entrevistas efetivadas com a gestão das escolas supracitadas, por sua vez, possibilitaram compreender como se dá a atuação dos gestores, destacando os elementos positivos e negativos da direção, bem como entender a origem dos recursos financeiros disponíveis nesses estabelecimentos de ensino, além de nos trazer reflexões relacionadas aos recursos humanos, considerando o relacionamento entre professores, alunos, funcionários e pais de alunos.

Logo após a aplicação dos questionários aos alunos e professores, bem como o desenvolvimento das entrevistas com a comunidade, com a coordenação pedagógica e com a gestão de ambas as escolas, partimos para a análise dos dados, de modo que a partir das

interpretações obtidas procuramos identificar aspectos comuns dentre os vários discursos analisados, com o propósito de selecionarmos as informações mais significativas para a pesquisa em questão. Sobre a análise de dados Gil (2006, p. 185), assinala que:

A análise consiste na organização e sumarização dos dados obtidos na pesquisa, que fornecem respostas ao problema investigado. A interpretação, por sua vez, tem o propósito de fazer a ligação das informações com outros conhecimentos previamente obtidos, que devem ser separados em seus aspectos básicos e submetidos a uma reflexão.

Assim, através da análise tivemos a oportunidade de averiguarmos os diferentes pontos de vista, de modo a organizarmos as informações convergentes e divergentes, a fim de selecionarmos os discursos que mais se aproximam aos objetos da pesquisa. Os dados selecionados, por sua vez, foram dispostos em forma de gráficos, com o propósito de facilitar a compreensão dos leitores em relação às informações colhidas. Posteriormente, buscamos refletir criticamente diante das informações e conclusões obtidas, a fim de buscarmos formas de intervenções sobre as realidades apresentadas em cada análise.

Outra ação de diagnóstico realizada foi a catalogação dos livros referentes à Geografia. Nesta ação, os bolsistas de iniciação à docência em Geografia, juntamente com a supervisora, catalogaram as obras que continham temáticas geográficas relacionadas a aspectos didáticos, paradidáticos e acadêmicos, com o propósito de organizar os acervos bibliotecários das referidas instituições escolares. Na imagem a seguir podemos observar os bolsistas do PIBID de Geografia realizando a catalogação de livros na biblioteca da Escola Professor Crispim Coelho.

Imagem: 03- Ação de catalogação de livros na biblioteca da Escola professor Crispim Coelho, em Setembro de 2014.



Fonte: Arquivos PIBID, 2014.

Já com relação às ações de docência compartilhada, estas dizem respeito aos processos de ensino-aprendizagem dos bolsistas ID em integração com os professores supervisores, tendo como finalidade promover a troca de experiências entre ambos, na busca de aperfeiçoar as técnicas de planejamentos, a partir da elaboração de materiais didáticos-pedagógicos e métodos avaliativos.

Assim, para o desenvolvimento dessas ações os bolsistas ID fizeram observações das aulas dos supervisores, a fim de compreenderem como se estabelecem as relações entre os alunos e professores das duas escolas, na busca de refletirem sobre as situações de conflitos existentes, bem como observarem alguns aspectos referentes à indisciplina e dispersão dos estudantes em sala de aula.

Segundo UFCG (2014), estas ações também permitem aos bolsistas ID: participarem da definição de temáticas relacionadas ao ensino; selecionarem recursos didáticos para serem usados durante o desenvolvimento das ações; refletirem sobre os principais objetivos dos procedimentos avaliativos; desenvolverem projetos temáticos de ensino; realizarem oficinas, considerando o debate acerca dos temas transversais presentes nos parâmetros curriculares Nacionais de Geografia (1998); efetivarem a construção de um blog, tendo em vista divulgar

as ações que vem sendo realizadas pelos mesmos, em integração com as supervisoras em cada uma das escolas; assim como promoverem o auxílio aos alunos das escolas, com relação à discussão de algumas temáticas geográficas.

As ações de produção de recursos didáticos, por sua vez, possibilitam aos bolsistas ID produzirem diversos materiais a serem usados durante as aulas de Geografia, bem como refletirem sobre as diferentes funções e características apresentadas por cada um dos recursos.

No que se refere às ações de extensão, UFCG (2014) esclarece que as mesmas possibilitam uma maior integração da universidade com as escolas selecionadas para o programa, envolvendo alunos, professores e a comunidade que reside em torno das duas escolas. Através dessas ações, os bolsistas ID e supervisores podem também trabalhar com os alunos temas que orientam uma formação para a cidadania. Assim, por meio da organização de oficinas técnicas podem ser discutidas temáticas relacionadas ao meio ambiente, cidadania, diversidade, etc., considerando para este fim a utilização de vários recursos, tais como: imagens, Jornais, tecnologias de informação e da comunicação, televisão, dentre outros.

As ações de extensões ainda permitem que os bolsistas ID e supervisores realizem feiras e mostras pedagógicas, com o objetivo de promoverem a socialização do conhecimento produzido nas escolas, com as comunidades que estão localizadas no entorno das duas instituições de ensino, além de possibilitarem a realização de atividades de cidadania junto às comunidades escolares, considerando a importância dos aspectos referentes ao meio ambiente, direito, saúde e educação.

Já com relação às ações de controle, UFCG (2014) destaca que as mesmas tem como finalidade, promover o acompanhamento e o desenvolvimento das atividades do programa, constituindo-se como espaços importantes de reflexões acerca de todas as atividades executadas. Neste contexto, estas ações se materializam através de encontros realizados entre bolsistas, supervisores e a coordenadora de área.

Vale destacar que as reuniões em questão ocorrem semanalmente nas escolas e quinzenalmente na universidade, tendo como objetivo promover a socialização do conhecimento produzido, bem como dos materiais elaborados e resultados alcançados a partir das ações realizadas por bolsistas e supervisores de ambas as escolas selecionadas para participarem do programa. As reuniões também possibilitam planejar as estratégias metodológicas para o desenvolvimento das ações em cada uma das escolas. As imagens a seguir mostram o planejamento e discussões das ações tanto na escola Professor Crispim Coelho, como na UFCG.

Imagem: 04- Planejamento de ações na Escola Crispim Coelho, em Agosto de 2015.



Imagem: 05- Discussões das ações do PIBID na UFCG, em Setembro de 2015.



Fonte: Arquivos PIBID, 2015.

Assim, os encontros possibilitam discutir os aspectos positivos e negativos de cada uma das ações executadas, além de permitirem a produção de resumos, artigos, resenhas e relatórios que são publicados e apresentados em eventos científicos, livros e revistas de cunho geográfico e educativo. Com relação aos relatórios, estes são produzidos anualmente pelos bolsistas ID e neles estão contidas reflexões teóricas sobre os pontos positivos e negativos de todas as atividades desenvolvidas nas escolas participantes, bem como na universidade.

2 - A FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Neste capítulo discutimos os aspectos referentes à formação docente em Geografia, destacando os principais saberes necessários à práxis docente, bem como para o ensino desta disciplina, na contemporaneidade. Empreendemos também discussões relacionadas ao ensino de Geografia, considerando as heranças da Corrente de Pensamento Tradicional da Geografia e sua influência na forma como essa matéria é muitas vezes lecionada na atualidade.

Além desses pontos ressaltados, buscamos refletir sobre a formação docente sob a ótica da identidade profissional, considerando a importância da carreira docente e da valorização profissional. Discutimos também sobre a relevância do conceito “competência cidadã” para o ensino de uma Geografia mais crítica e transformadora de sujeitos.

Por fim, apresentamos questionamentos acerca da formação docente em Geografia no CFP/UFCG, destacando questões referentes à origem do curso de Geografia no referido Centro, bem como sua estrutura curricular.

2.1 - Saberes Necessários à Práxis Docente

Desde a década de 1980 até os dias atuais, a função social que a escola desempenha ou deveria desempenhar, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores ganham destaque com relação às temáticas mais discutidas no âmbito de pesquisas relacionadas à formação docente e, às práticas educacionais. Sabemos das dificuldades que os profissionais da educação enfrentam durante a realização do trabalho docente, implicando na existência de situações conflitantes, no que se refere à sua formação profissional.

Diante de tal problemática, Freire (1996) traz discussões pertinentes com relação a alguns saberes, que segundo ele são necessários à prática do professor. Um dos saberes mais destacados pelo referido autor é a noção de que ensinar não pode ser sinônimo de transferência de conhecimento, uma vez que, o docente deve criar possibilidades para a construção e produção do saber, instigando a curiosidade do aluno na busca por novas respostas. Assim, a prática educativa deve ser pensada para além da educação bancária (*ibidem*).

Outro saber discutido pelo autor é a ideia de que ensinar requer a busca constante de pesquisas, já que o ato de pesquisar nos permite conhecer novos fatos, realidades e através dela podemos divulgar também novos resultados. Nesta lógica, Freire (1996, p. 14) destaca:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se

encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino contínuo buscando, reprocuro. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

O autor também discorre sobre a necessidade de considerar os conhecimentos prévios dos alunos, aprendidos durante a convivência social dos mesmos, a fim de relacionar os conteúdos curriculares escolares com as experiências de vida de cada um dos sujeitos. Em seus estudos, Freire (1996), destaca também o fato de que o ato de ensinar exige certa criticidade por parte do professor, criticidade esta que advém da curiosidade humana, provocando o desvelamento e conseqüentemente a inquietação e insatisfação diante de certas verdades tidas como prontas e acabadas.

Assim, o autor também considera como saberes necessários à prática docente, a aceitação do novo, já que o conhecimento se modifica durante o decorrer do tempo, bem como a rejeição a todas as formas de discriminação, sejam elas de gênero, classe, raça, religião, cultural, etc. Outro saber mencionado é o fato de que o professor deve refletir e pensar criticamente sobre sua prática, dinamizando e conseqüentemente, incorporando novos métodos e técnicas ao ensino, a fim de pensar a prática de ontem como uma forma de melhoramento da de amanhã.

Freire (1996) enfatiza no saber pedagógico o respeito à autonomia e a identidade do aluno, levando em consideração que cabe ao docente respeitar os gostos e estilos, sejam eles musicais ou estéticos dos alunos, bem como a linguagem que os mesmos utilizam no dia-a-dia. Deste modo, ao acatar esses princípios o professor deixa de ser um sujeito autoritário, respeitando assim, as liberdades individuais de cada ser.

Convém destacarmos que, essa discussão nos leva a pensar sobre outro saber necessário à prática educativa, sendo este relacionado ao uso do bom senso por parte do professor, ao passo que o mesmo não confunda autoridade com autoritarismo, como nos afirma Freire (1996, p. 25):

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade.

Neste aspecto, o professor desenvolve o bom senso ao analisar determinadas situações que ocorrem em sala de aula, deixando de lado a forma irônica e arrogante, a qual, por vezes trata o aluno, assim como também exercendo o seu papel enquanto educador responsável e ético, que cumpre o seu dever com organização e seriedade, restando-lhe a capacidade e a prerrogativa de exigir do aluno as suas atribuições, os seus deveres.

Outro saber necessário à prática docente, apontado por Freire (1996, p. 15) é a ideia de que os professores devem ter consciência do seu papel político e crítico frente ao descaso do poder público para com a educação, no entanto, é preciso que os mesmos tenham humildade para enxergar que, os estudantes não são os culpados pela negligência política, portanto, lutar não significa se acomodar utilizando-se do discurso “não há nada a fazer, a não ser esperar” ou muito menos fazer um trabalho mal feito. Neste sentido, é preciso que os professores tenham consciência dos seus direitos, assim como também dos seus deveres.

Além desses saberes mencionados, precisamos destacar também a importância da curiosidade do professor e do aluno, já que esta possibilita a inquietação dos mesmos frente a certos assuntos e problemas, contribuindo para a busca prazerosa da leitura, bem como para a troca mútua dos conhecimentos adquiridos.

Freire (1996), também destaca outros saberes pedagógicos essenciais para o exercício da profissão docente: a segurança, o comprometimento, a competência profissional e a generosidade. Sabemos que o professor deve estar seguro diante das suas tomadas de atitudes, pois a sua segurança expressa a sua competência profissional para desenvolver o trabalho. No entanto, para que de fato tornemo-nos profissionais competentes precisamos investir na nossa formação, comprometendo-nos na busca por uma maior qualificação. No tocante à generosidade, como já discutimos anteriormente é de suma importância que o professor respeite a individualidade do aluno, deixando de lado a arrogância e a prepotência, assim como também saiba assumir quando não sabe determinado assunto.

É relevante mencionarmos o saber pedagógico em sua importância não só para alunos e professores, mas também para a sociedade como um todo, já que como afirma Freire (*ibidem*) ensinar é uma forma de intervenção no mundo, a qual se relaciona às diversas formas de desigualdades existentes, sejam elas de gênero, socioeconômicas, políticas, culturais, dentre outras.

Além dos saberes docentes citados anteriormente, existe um que é fundamental na prática educativa: saber escutar o que os alunos têm a dizer. Desta forma, é preciso que o professor tenha consciência do seu papel democrático, respeitando a leitura de mundo que os alunos trazem na bagagem. Sobre esse respeito, Freire (1996, p. 46) salienta que “O

desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto etilista, portanto, antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”.

Neste aspecto, o professor deve instigar a curiosidade do aluno, na medida em que saiba escutar as suas dúvidas e anseios, respeitando as diferentes opiniões, bem como as distintas formas do aluno ver o mundo, abrindo, pois, a disponibilidade para o diálogo, já que ele não é o dono da verdade absoluta.

Além de Freire (1996), outros autores também trazem discussões relacionadas aos saberes necessários à docência, dentre eles podemos destacar Cavalcanti (2012) e Shulman (2005). Em suas articulações, Cavalcanti (2012) considera como saberes docentes os seguintes: os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos e os saberes de experiência.

Segundo a autora, os saberes disciplinares estão ligados ao conhecimento e domínio dos conteúdos referentes à disciplina a ser lecionada, considerando o fato de que ninguém consegue ter domínio pleno sobre todas as teorias e fórmulas desenvolvidas por esta, no entanto, trata-se de considerarmos os conhecimentos relacionados ao trajeto teórico e metodológico do campo em questão, bem como sabermos agir mediante os conceitos e categorias desenvolvidas na área, além de estarmos cientes das reais contribuições dos mesmos para o entendimento das questões de âmbitos locais e globais.

Os saberes pedagógico-didáticos segundo Cavalcanti (2012), por sua vez, referem-se ao conhecimento do setor de trabalho do professor, mediante o entendimento do funcionamento da escola como um todo, considerando, pois, a compreensão sobre as questões relacionadas ao trabalho da gestão escolar, bem como a importância da elaboração e conhecimento do projeto político pedagógico da escola. Esses saberes também refletem os domínios sobre práticas em sala de aula, sendo, pois, também relacionados aos métodos, técnicas, estratégias, procedimentos e instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, bem como ao estabelecimento de caminhos e metas para a concretização do mesmo.

Shulman (2005, p. 21) traz reflexões sobre os saberes docentes, na medida em que lança o conceito de “conhecimento didático do conteúdo”, que de acordo com ele reflete o ajuste entre o saber da matéria a ser ensinada e o saber pedagógico e didático relacionado à como ensinar esse conhecimento, neste aspecto, o referido autor (*ibidem*) ressalta que:

A chave para distinguir o conhecimento base para o ensino está na interseção da matéria e da didática, na capacidade de um docente para transformar seu

conhecimento da matéria em formas que sejam didaticamente impactantes e ainda assim adaptáveis à variedade que apresentam seus alunos quanto às habilidades e bagagens.

Cavalcanti (2012) também destaca como saberes necessários à prática docente àqueles oriundos de experiências práticas e da história de vida de cada sujeito, incluindo aí as experiências adquiridas por meio das influências familiares, sociais e de infância, assim como também os conhecimentos obtidos antes mesmo de se tornarem profissionais da área, remontando a época em que estes eram alunos.

Como vimos, muitos são os saberes indispensáveis para o exercício do magistério, o que implica afirmamos que ser professor nos dias atuais requer compromisso, responsabilidade, qualificação, acúmulo de experiências práticas, competência, domínio do conteúdo específico bem como das técnicas e métodos de ensino e o respeito às opiniões e gostos dos alunos.

2.2 - Saberes Específicos para o Ensino de Geografia

No decorrer da história humana a dinamicidade caracteriza o cotidiano e a sociedade vem enfrentando uma aceleração dos processos vitais e, por conseguinte, alterações intensas no campo social, econômico, político e de trabalho, implicando transformações frente às relações constituídas na escola e no mundo do trabalho, diante das novas exigências profissionais contemporâneas, as quais podemos encontrar aportes teóricos capazes de dar sustentação as interpretações da realidade através da compreensão e leitura do espaço geográfico. Desse modo, neste tópico buscamos elencar os saberes específicos para o ensino de Geografia, tendo como base os discursos proferidos pelos seguintes autores: Tardif (2002), Gauthier (1998), Callai (2006), Cavalcanti (2002), Cavalcanti (2012).

Em suas pesquisas, Tardif (2002) destaca que ser professor requer ir muito além da mera aplicação de teorias, pois a prática profissional se apresenta como um espaço real de produção e reprodução de saberes e conhecimentos. Neste aspecto, o referido autor considera a existência de um saber plural que possui origens distintas, sendo delimitado por ele como: saberes advindos da formação profissional, saberes disciplinares, e saberes curriculares e experienciais.

Os saberes procedentes da formação profissional são aqueles absorvidos durante o processo de formação inicial do docente. Os disciplinares dizem respeito ao conjunto de conhecimentos adquiridos nas instituições universitárias, através de vários campos científicos.

Já os saberes experienciais podem ser entendidos como frutos das experiências diárias durante o desenvolvimento do trabalho docente.

Complementando os estudos de Tardif (2002), Gauthier (1998) acrescenta ainda que além dos saberes mencionados existem também os saberes pedagógicos, que podem ser entendidos como aqueles que os professores utilizam durante a efetivação da prática educativa. Esses saberes são denominados segundo o autor como: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica.

Gauthier (1998) assegura que os saberes disciplinares estão ligados às pesquisas referentes aos distintos campos de conhecimentos relativos às disciplinas, considerando seus métodos e conceitos próprios. Os curriculares por sua vez, são os presentes nos currículos e programas organizados pelas instituições escolares. Os referentes às ciências da educação são os saberes educativos e de ofícios obtidos durante o processo formativo do professor.

Os saberes da tradição pedagógica relacionam-se ao saber das aulas, atrelando-se com o perfil de escola criado antecipadamente pelo professor. Os experienciais refletem as experiências obtidas pelo professor, em sala de aula, sem que haja pressuposições científicas. Já os saberes de ações pedagógicas são também obtidos por meio das experiências dos professores em sala, no entanto, são avaliados mediante pesquisas científicas realizadas em classe.

Com relação aos saberes específicos para o ensino de Geografia, Callai (2006) considera que o professor de Geografia precisa ter o conhecimento pleno acerca das categorias e conceitos geográficos, bem como das principais correntes que permitem o entendimento da história evolutiva e dos principais desdobramentos epistemológicos dessa ciência. Além disso, um bom professor nessa área precisa deixar claro aos alunos o seu objeto de estudo, o espaço geográfico, sendo este entendido como produto das relações que se estabelecem entre a sociedade e o meio. Sendo assim, um espaço cheio de contradições, mediante os diversos problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais existentes.

Neste sentido, cabe ao profissional em Geografia ter um olhar crítico e reflexivo acerca do espaço em que vive, já que o papel da Geografia escolar é formar cidadãos capazes de analisar e interpretar a realidade socioespacial dos sujeitos. Para isso, convém destacarmos a importância da articulação entre a teoria e a prática, assim como a relevância da pesquisa para a realização de uma aula mais significativa. Cavalcanti (2002, p. 21) ao refletir sobre a formação de professores em Geografia assegura:

A formação de professores de Geografia, na concepção de profissional crítico-reflexivo, deve ser uma formação consistente, contínua, que procure desenvolver uma relação dialética ensino-pesquisa, teoria-prática. Trata-se de uma formação crítica e aberta à possibilidade da discussão sobre o papel da Geografia na formação geral dos cidadãos, sobre as diferentes concepções da ciência geográfica, sobre o papel pedagógico da Geografia escolar.

Cabe discutirmos aqui outro aspecto fundamental para o ensino dessa disciplina: a superação da dicotomia existente entre Geografia física e Geografia humana, haja vista o fato de que um bom profissional nessa área precisa ter o cuidado de não lecionar os saberes geográficos de forma fragmentada, pois o mundo atual está bastante complexo para ser entendido apenas por meio da fragmentação dos conhecimentos. Essa análise nos remete a pensar na construção de um professor que desenvolva suas aulas considerando o estudo interligado dos fatos e fenômenos que ocorrem no mundo, relacionando, pois, o local com o global, a fim de considerar como fundamental em suas aulas, o lugar de vivência dos indivíduos.

Além dos saberes antes relatados, Cavalcanti (2012, p. 111-112) também considera como saberes específicos que precisam ser construídos pelos professores de Geografia ao longo de suas formações, os seguintes: “saber Geografia, saber ensinar, saber para quem vai ensinar, saber quem ensina Geografia, saber para que ensinar Geografia e saber como ensinar Geografia para sujeitos e contextos determinados” (*ibidem*).

O primeiro saber (saber Geografia) segundo a autora (*ibidem*), nos remete a pensar no pleno domínio do conhecimento geográfico, no entanto, esse domínio deve perpassar a lógica de conteúdos, estando relacionado também aos conhecimentos acerca dos métodos de investigação da história da ciência geográfica, bem como do seu objeto de estudo e suas categorias. O segundo (saber ensinar) nos faz pensar o ensino a partir do entendimento do mesmo como fenômeno social, considerando o seu atrelamento a projetos mundanos, sendo que o professor é considerado como um mediador desse processo.

O terceiro saber apontado pela autora (saber para quem vai ensinar) reflete a importância de se conhecer o contexto social, econômico e político em que os alunos estão inseridos, desvelando a identidade cultural e histórica de cada sujeito, para assim entender as suas principais limitações e anseios. No tocante ao quarto saber evidenciado (saber quem ensina Geografia), o mesmo traz como pauta conhecimentos referente ao próprio professor, tais como: sua carreira profissional, seus projetos individuais, os reais motivos que os levou à escolha da profissão e sua percepção sobre a instituição escolar.

Com relação ao quinto saber mencionado (saber para que ensinar Geografia), a autora supracitada destaca que o referido traz discussões acerca da organização dos conteúdos curriculares escolares, além de permitir o entendimento da contribuição da Geografia para a sociedade. Já o sexto saber apontado (saber como ensinar Geografia para sujeitos e contextos determinados), nos permite segundo Cavalcanti (2012), entender a escola como uma instituição eminentemente social que exerce um papel em sociedade, bem como desvendar os reais problemas que assolam o espaço escolar.

Assim, para mediar o processo de ensino-aprendizagem, o professor precisa articular os saberes cotidianos e científicos, sendo, então, de suma importância conhecer os alunos a fim de entender os seus anseios, angústias, motivações, sonhos e valores. Neste aspecto, um bom professor de Geografia deve conter conhecimentos acerca de técnicas e métodos de ensino que ultrapassem a mera transmissão de informações, a partir da busca frequente de variáveis que possibilitem desenvolver no aluno a sua capacidade intelectual e crítica.

Acreditamos, pois, que as reflexões aqui empreendidas em torno dos principais saberes docentes são fundamentais para entendermos a complexidade do mundo atual. Portanto, os professores de Geografia devem incorporar esses saberes, a fim de desenvolver no aluno o seu senso crítico e reflexivo.

2.2.1 - O Ensino de Geografia a partir dos Discursos da Ciência Geográfica: Heranças da Corrente Tradicional e sua Influência no Ensino de Geografia na Atualidade

O tradicionalismo por vezes presente no ensino de Geografia tem suas origens desde o surgimento da corrente clássica, também conhecida como corrente tradicional. De acordo com Moraes (2005), essa corrente originou-se no século XIX, primeiramente na Alemanha e na França, posteriormente expandiu-se por outros países, apresentando como precursores Alexandre Von Humboldt e Carl Ritter. A Geografia tradicional apresentava indefinições quanto ao seu objeto de estudo, limitando-se ao uso de conceitos naturais, relacionados à descrição de elementos e fenômenos naturais.

Essa corrente clássica ou tradicional tinha como método de interpretação o positivista, sendo este entendido como um método que buscava utilizar os conhecimentos geográficos de forma empírica e descritiva, como nos afirma Moraes (2005). Neste aspecto, a Geografia tinha o papel de descrever lugares, a partir do acúmulo de informações naturais e sociais, considerando a lógica individualista, em detrimento à totalidade dos espaços.

Neste aspecto, o tradicionalismo por vezes presente no ensino de Geografia tem suas

origens desde o período em que foi introduzida a educação em terras brasileiras e com o advento da Geografia, esta era ensinada pelo método tradicional, caracterizado pela transmissão dos conhecimentos por parte do professor aos alunos sendo estes, obrigados a decorar os conteúdos geográficos, limitando assim a capacidade intelectual e cognitiva dos alunos.

De acordo com Pessoa (2007), por volta da primeira metade do século XVI o ensino brasileiro era de total responsabilidade dos Jesuítas, assim, eles foram os primeiros a introduzir a educação em terras brasileiras. Entretanto, não existiam disciplinas específicas e o ensino estava relacionado à aprendizagem do latim e do grego e à leitura de obras clássicas. Nesta época, o ensino de Geografia tinha como objetivo a busca pela aprendizagem da leitura, sendo totalmente voltado à enumeração, descrição e memorização de fatos ou fenômenos, tendo assim um caráter enciclopédico.

Assim, os conhecimentos geográficos eram trabalhados em alguns trechos de livros, buscando descrever os lugares quanto aos seus aspectos naturais e sociais, tendo destaque aí a influência da Geografia Clássica, como mencionamos anteriormente. Neste período, portanto, não haviam cursos de formação de professores já que o conhecimento geográfico era de grande interesse por parte dos dirigentes do Estado.

No século XIX, porém, a Geografia obtém maior relevância, através da criação do Imperial Colégio Pedro II. Com relação a esta escola Pessoa (2007, p. 33-34) ressalta:

A partir da criação do Colégio Pedro II a disciplina Geografia passa a ser detentora de um novo status no currículo escolar brasileiro, é nesse período que ela finalmente adquire o estatuto de disciplina autônoma. Influenciado pelo modelo curricular proveniente da França, no novo estabelecimento de ensino prevaleciam os estudos literários, porém, apesar de não ser a parte mais significativa daquele currículo, nele também se faziam presentes disciplinas como História e Geografia, dentre outras.

No entanto, Santos e Junior (2014) destacam que mesmo com a criação desse colégio o ensino de Geografia ainda permanecia com as mesmas características de antes, já que era praticado de forma indissociada da realidade dos alunos, haja vista o fato de que os professores que lecionavam nessa escola eram provenientes de outros cursos, principalmente das áreas da Advocacia, Engenharia e Medicina, sendo que a maioria desses profissionais estava lá apenas por não terem obtido sucesso nas suas referidas carreiras. Ainda sobre este aspecto, Rocha (2000, p. 123) argumenta:

É professor no Brasil o médico sem clínica, o bacharel sem causas, o engenheiro que falhou, o farmacêutico que não logrou êxito na profissão, o professor primário, com poucas letras e muita audácia [...] Recrutamento, quase sempre, por seleção negativa, como se depreende. [...] Qualquer dos nossos ginásios ou liceus, dos oficiais aos privados abriga tipos da mais disparada formação. Carecendo de preparação profissional todas as disciplinas se ensinam de um só modo: a exposição que os alunos anotam e decoram.

A partir da década de 1920 a Geografia passa por transformações no que se refere a algumas inovações metodológicas, introduzidas por uma pequena parcela de professores que lecionavam essa disciplina na época. Pessoa (2007) assegura que na segunda metade do século XX, momento em que foi introduzida a Reforma de Luiz Alves Rocha Vaz, mais precisamente em 1925, a Geografia adquire o status de ciência moderna. Entretanto, nessa época os conteúdos geográficos deveriam ser escolhidos levando em consideração a ideologia do nacionalismo patriótico.

Assim, a Geografia ensinada nesse período tinha como objetivo desenvolver o espírito nacionalista dos alunos a favor do Estado, evidenciando apenas os aspectos positivos da pátria, desconsiderando temas que mostrassem os pontos negativos do país como: subdesenvolvimento, corrupção, analfabetismo, desemprego, dentre outros, os quais poderiam provocar o desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

De acordo com Pessoa (2007) na década de 1970 esta ciência adquiriu uma nova configuração, pois a partir desse período ocorreu o surgimento da(s) chamada(s) Geografia(s) Crítica(s), tendo sido originada(s) primeiramente nos Estados Unidos, na França, na Espanha, na Itália, na Alemanha, no México, na Suíça, dentre outros países. Contudo, no Brasil o aparecimento da(s) Geografia(s) Crítica(s) se deu na década de 1980, em decorrência de vários fatores, como nos afirma Pessoa (2007, p. 69):

A ascendência da(s) Geografia(s) Crítica(s) no Brasil dar-se principalmente com a influência e a contribuição francesa, que permanece como norte condutor até o encetar da década de 1980, outros fatores também contribuíram para a fixação da(s) Geografia(s) Crítica(s) em terras brasileiras, entre eles podemos citar: o combate contra a ditadura militar e suas penosas consequências de violência e cerceamento de valores, ideias, e reflexões, as contestações contra o desígnio capitalista subordinado e coligado aos Estados Unidos e a luta contra a Guerra Fria.

Entretanto, Vesentini (2004) assegura que essa origem deu-se primeiramente em determinadas instituições escolares de nível fundamental e médio, assim como também em alguns poucos cursinhos preparatórios para vestibulares. Essa gênese parte das manifestações

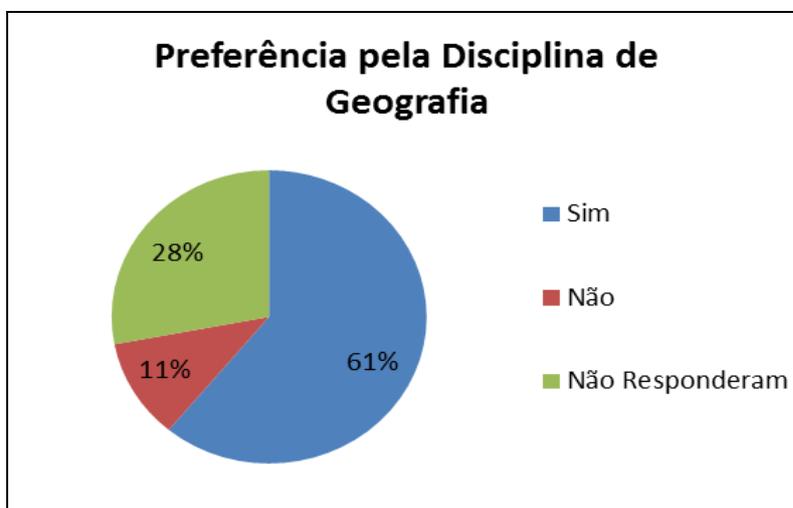
de alguns professores de escolas básicas, os quais criticavam a maneira como a Geografia era ensinada na academia.

A partir daí a Geografia ganha um novo papel na sociedade e o ensino praticado nas escolas de nível fundamental e médio passou a ter um novo aspecto, dando destaque à discussão de temas polêmicos jamais trabalhados anteriormente, como: subdesenvolvimento, reforma agrária, pobreza, desigualdades sociais, dentre outros. Assim, o ensino desta disciplina passa a ter como preocupação central desmascarar as realidades e os problemas encontrados no país, deixando, pois, de servir apenas para os interesses governamentais.

Essa situação ganha mais importância segundo Pessoa (2007), por volta do final da década de 1960 e início dos anos 1980, quando muitos docentes adeptos a um ensino da Geografia Crítica começaram a lecionar em algumas universidades, desenvolvendo os primeiros trabalhos acadêmicos de cunho crítico, permitindo assim, uma maior propagação da(s) Geografia(s) Crítica(s) no Brasil.

Diante do exposto, podemos perceber que durante muito tempo a Geografia se configurava nas escolas de nível básico como sendo uma disciplina de caráter decorativo. Contudo, convém ressaltarmos que mesmo com o advento da(s) Geografia(s) Crítica(s) no Brasil, essa disciplina ainda é lecionada por uma parte de alguns professores de forma acrítica e tradicional, conforme constamos na investigação realizada pelos Bolsistas ID do Subprojeto de Geografia CFP/UFCEG, ao investigarem os aspectos socioeconômicos referentes a 112 alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Crispim Coelho, assistidos pelo referido subprojeto e a estes alunos foram perguntados se gostam da disciplina de Geografia. O resultado obtido se expressa no gráfico a seguir:

Gráfico: 01- Preferência pela disciplina de Geografia.

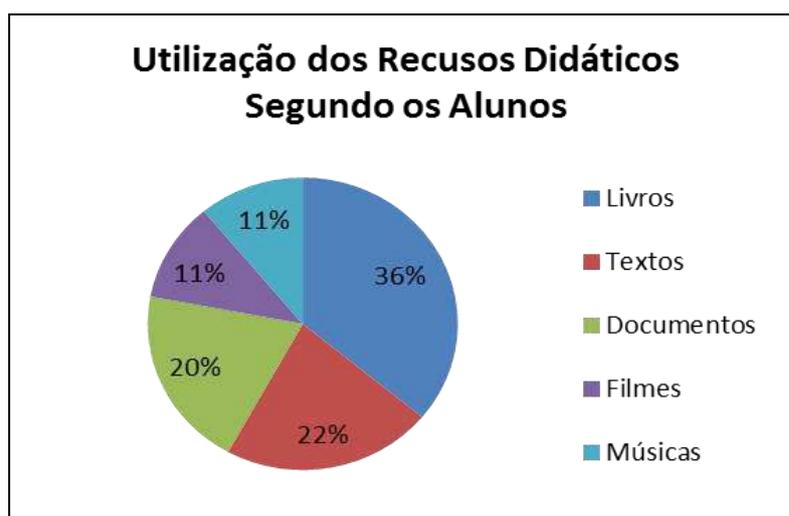


Fonte: Silva, 2014.

Como podemos observar no gráfico acima, 61% dos alunos afirmou gostar da Geografia, no entanto, através das respostas observadas nos questionários, quando indagados com relação ao que a Geografia estuda percebemos que estes não têm clareza quanto ao objeto de estudo desta ciência, já que em seus argumentos citaram alguns conteúdos geográficos desconsiderando a relação do ser humano com o espaço em que vive. Com relação aos alunos que afirmaram não gostar, os mesmos estabeleceram justificativas relacionadas ao fato de que a Geografia é uma disciplina decorativa.

O Gráfico a seguir apresenta a realidade vivenciada durante a pesquisa, com a presença de aulas tradicionais no ensino de Geografia. O mesmo destaca os principais recursos didáticos utilizados pelos professores da Escola Professor Crispim Coelho em suas aulas.

Gráfico: 02 – Recursos didáticos mais usados pelos professores da Escola Professor Crispim Coelho.



Fonte: Silva, 2014.

No que diz respeito aos principais recursos didáticos utilizados em sala de aula foram citados os seguintes: em primeiro lugar o livro didático, se apresentando como o recurso mais usado pelos professores, posteriormente, vieram os textos, documentários, filmes e músicas, elementos que, segundo Cavalcanti (2012), também são de extrema importância para auxiliar o professor em suas práticas pedagógicas e metodológicas. Contudo, essas informações nos permitem concluir que, apesar de existir uma variedade de recursos que podem ser utilizados pelos professores em sala, muitos deles preferem optar pelo livro didático como instrumento mais utilizado no processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltarmos que a crítica aqui empreendida não diz respeito a uma reprovação do

livro didático enquanto recurso de ensino, já que o mesmo é um recurso muito importante para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Assim, nosso questionamento está relacionado ao uso tradicional deste, a partir do enfoque metodológico trabalhado pelo professor, o qual muitas das vezes não faz relação das informações presentes no livro com a realidade do aluno.

Assim cabe esclarecermos que, para que a aprendizagem seja de fato concretizada, bem como possua caráter qualitativo, torna-se indispensável que os professores repensem suas práticas pedagógicas, introduzindo nas suas aulas outros recursos que contribuam para a construção de uma aprendizagem significativa. Entretanto, apenas a utilização destes recursos não significa a efetivação de um ensino inovador. Deste modo, assim como o livro os demais recursos didáticos também são importantes, quando usados de forma correta pelos professores.

A autora (*ibidem*) destaca a ideia de que para que se efetive um processo de ensino-aprendizagem em Geografia com qualidade, torna-se necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos adquiridos durante a sua vivência cotidiana, levando em consideração a lógica de que o ensino deve ser visto sobe à perspectiva da busca da construção de conhecimentos, de modo que os alunos sejam considerados como indivíduos ativos nesse processo.

Portanto, a mesma (*ibidem*) enfatiza que o ensino de Geografia deve ser pensado como um instrumento capaz de desenvolver nos sujeitos o aumento da capacidade reflexiva e cognitiva dos mesmos, contribuindo para a construção da competência cidadã dos indivíduos, bem como os tornando seres atuantes e participativos no que se refere ao papel exercido por estes em sociedade.

2.3 - Formação Profissional Docente: Da Identidade à Ética da Competência por uma Formação Cidadã

O século XXI impõe novas modificações no tocante ao papel exercido pelo professor em sala de aula e a cultura de ensinar e aprender vem sofrendo alterações ao longo do decorrer do tempo histórico. Durante muito tempo o professor era considerado como a principal fonte de informação, detendo, portanto, grande parte dos conhecimentos que eram repassados aos alunos. Na atualidade esta realidade tende a se modificar, como nos afirmam Charlot e Silva (2010, p. 54):

O docente que focaliza o seu ensino sobre dados e palavras a serem memorizados e decorados na prova não tem mais espaço na sociedade contemporânea: já perdeu o combate contra a Internet e o Google, que providenciam informações, esquemas, fotografias, links, melhores do que o professor mais bem-formado pode oferecer.

A presença das novas tecnologias de informação e da comunicação em praticamente todas as esferas da sociedade torna visível a proliferação de alguns dispositivos digitais, como o computador, a internet, o DVD, a televisão, o retroprojetor, dentre outros, os quais estão presentes em distintos setores sociais. A presença dessas novas tecnologias tem acarretado uma crescente velocidade das informações e comunicações, como afirmam Sampaio e Leite (2011, p. 14):

Hoje a informação e o conhecimento possuem diversas formas de transmissão e quase todas elas utilizam tecnologia: computadores, satélite, terminal de banco, fax, mídia etc. E mesmo as populações mais desfavorecidas entram em contato com a maioria destas formas de transmissão de conhecimentos e informação.

No campo educacional esta realidade não é diferente, já que esses recursos se encontram cada vez mais presentes no ambiente escolar impondo transformações no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Em meio a estas transformações surgem discussões relacionadas à lógica da identidade e da competência. Charlot e Silva (2010) esclarecem sobre a necessidade da existência de novos professores que busquem relacionar os conhecimentos adquiridos no espaço escolar com a vida dos alunos, a fim de que estes compreendam o mundo em que vivem, bem como as relações sociais que se estabelecem no mesmo.

Assim, diante das novas exigências educacionais impostas na atualidade, a formação docente precisa estar voltada segundo Nóvoa (1995, p.25), para uma perspectiva crítico-reflexiva, possibilitando aos professores o desenvolvimento de pensamentos autônomos. Ainda sobre a formação de professores, o referido autor também destaca que a mesma deve ser encarada como uma decisão pessoal e criativa, a fim de construir o que podemos chamar de identidade profissional docente. Deste modo, o autor supracitado afirma que: “No processo de formação, diferentes aspectos merecem destaque, tais como: motivação, condições físicas e econômicas e a satisfação em estar enveredando por este caminho do magistério [...]” (*ibidem*).

Sabemos que adentrar na realidade escolar nos dias atuais não é uma tarefa fácil, pois nos deparamos com inúmeros problemas, tais como: condições de trabalhos difíceis, turmas

numerosas, carga horária elevada, baixos salários, descaso político com a educação, desinteresse por parte dos alunos, dentre outros, segundo assegura Tardif (2002, p. 82):

O início na carreira docente “representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores e o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão, à desilusão e o desencanto dos primeiros tempos de profissão” denominado de “choque de realidade”, pode levar ao abandono da profissão nos três a cinco primeiros anos de carreira.

Assim podemos perceber que o professor, ao entrar na instituição escolar acaba se sentindo sozinho no processo educativo, podendo ser explicado devido à insegurança com relação às suas habilidades e competências. Diante de tais dificuldades mencionadas anteriormente, percebemos a importância da construção da identidade profissional docente, já que esta permite enxergar a profissão para além dos problemas existentes.

Para o autor (*ibidem*) a construção da identidade do professor pode ser influenciada pelas diferentes reformas na educação, pelas crenças e valores docentes, dedicação para ensinar e aprender, experiências vivenciadas, conhecimento acerca da matéria lecionada, insegurança profissional, dentre outros. Além da identidade do professor, outro termo bastante discutido na contemporaneidade está ligado à noção de competência, que, de acordo com Silva e Ferreira (2000, p. 98) pode ser entendido como:

O termo competência é referido a um saber em ação ou em uso que mobiliza recursos da mais variada ordem para equacionar e resolver diversos tipos de situações. A abordagem do processo de ensino – aprendizagem por competências põe assim em evidência a mobilização de recursos que vão desde o saber fazer, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes encarados sempre numa lógica de permanente atualização dos diferentes saberes.

Assim, podemos compreender a competência como um processo de mobilização dos saberes aprendidos na escola, em situações práticas do cotidiano. Neste sentido, um professor competente não possui apenas a função de transmitir o conhecimento aos alunos, tendo também o objetivo de fazer com que os mesmos ponham em exercício o conhecimento adquirido. O processo de desenvolvimento de competências nos alunos requer, pois, do professor o desenvolvimento de novas habilidades ligadas à construção e contextualização do conhecimento ensinado e aprendido em sala de aula.

Convém destacarmos que a ideia de competência ficou inicialmente atrelada ao mundo do trabalho, já que antigamente o principal objetivo da educação era formar sujeitos para

atuarem como profissionais em suas respectivas áreas de influência. No entanto, essa concepção começa a sofrer modificações como nos afirma Silveira (2010), a partir da influência do contexto geo-histórico ou espaço temporal e do contexto epistemológico.

O contexto geo-histórico ou espaço temporal, segundo a autora (*ibidem*) remonta a década de 1970, a partir da influência da globalização em praticamente todos os setores, provocando implicações na esfera econômica, social, política e cultural. Já o contexto epistemológico, de acordo com a autora (*ibidem*), diz respeito às novas formas de construção de conhecimentos, a partir da orientação de novos princípios, tais como: indeterminação, alteridade, dialogicidade, subjetividade, multidimensionalidade e interdisciplinaridade.

Todas essas mudanças geo-históricas e epistemológicas provocaram impactos na educação, já que a escola é fortemente influenciada pela sociedade e o modelo tecnicista de educação conteudista e autoritário não consegue explicar em profundidade a complexidade que envolve o mundo atual, necessitando, portanto, de uma educação preocupada em formar cidadãos críticos e atuantes frente aos problemas sociais, políticos, culturais e ambientais existentes.

É nesta lógica que surge a expressão “educação por competência cidadã”, a qual segundo Silveira (2010, p. 28) implica na:

Formação educativa básica necessária à socialização do indivíduo, promovida mediante a apropriação do patrimônio cultural, a aprendizagem de processos de construção e mobilização de saberes, imprescindíveis ao conhecimento do mundo (natureza, sociedade, ser humano) e à inserção, interação e atuação em sociedade.

No entanto, para entendermos com mais clareza o termo “competência cidadã” (*ibidem*) cabe aqui também ressaltarmos a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 08) no que se refere à noção de cidadania: “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”.

Neste sentido, seguindo lógica dos parâmetros curriculares, a cidadania deve ser entendida sob a ótica dos direitos e deveres de cada um dos sujeitos e a escola tem esse papel de formar indivíduos críticos, conscientes dos seus direitos e deveres e capazes de atuar politicamente em sociedade. Assim, a mesma tem a função de preparar os sujeitos para o exercício da cidadania, na busca por um mundo mais justo e igualitário para todos os que dele fazem parte.

Deste modo, como já discutimos anteriormente, a competência pode ser entendida como um processo de mobilização de saberes e conhecimentos em situações práticas do dia-a-dia, envolvendo a utilização de novos objetivos, conceitos, novas metodologias e novos processos avaliativos. Portanto, a partir do conceito exposto podemos entender que ser professor nos dias atuais requer assumir um compromisso social, político, profissional e ético, que demanda do sujeito uma constante atualização de suas práticas, valores e crenças.

2.3.1 - A Formação Docente em Geografia no Centro de Formação de Professores da UFCG

De acordo com UFCG (2008), o curso de Geografia do Centro de Formação de Professores - CFP da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras- PB surgiu no ano de 1979, sendo criado pelo Conselho Universitário (CONSUNI), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), antiga instituição a qual o Centro de Formação de Professores (CFP), fazia parte, tendo sido inaugurado no dia 03 de fevereiro de 1980. A respeito deste Curso, UFCG (2008, p. 07) ressalta que:

A homologação ocorreu em 06 de fevereiro de 1980, pelo Parecer nº 146/80 e pelo processo nº 98/80 do Conselho Federal de Educação. Sua criação se deu a partir da federalização da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC). Nesta ocasião, o curso já funcionava com o reconhecimento do Ministério da Educação e Cultura – MEC, através da Portaria nº 17 de 08 de janeiro de 1982.

O Centro de Formação de Professores (Campus V) fez parte da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) até o ano de 2002. Neste mesmo ano foi criada a Universidade Federal de Campina Grande, incorporando o Campus V da UFPB, originando o Centro de Formação de Professores (CFP) com o objetivo de formar professores para atuarem na Educação Básica em vários municípios que fazem parte da circunvizinhança.

No que se refere ao curso de Licenciatura Plena em Geografia do CFP/UFCG, este atende alunos de cerca de 60 municípios, localizados na Região Semiárida, mais especificamente nos estados da Paraíba, Ceará e Rio Grande do Norte. Levando em consideração à prática de ensino o curso dispõe de 80 vagas anuais, sendo quarenta distribuídas para o turno da manhã e quarenta para o turno noturno.

Com relação aos objetivos do curso, UFCG (2008, p. 10-11) destaca os seguintes:

- 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 à 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.

Como vimos vários são os objetivos que constam no Projeto Pedagógico do Curso, elaborado em março de 2008, pelos professores Dra. Jacqueline Pires Gonçalves Lustosa e Dr. Josenilton Patrício Rocha, tendo como colaboradores os docentes Ms. Marcos Assis Pereira de Souza e Dr. Sérgio Murilo Araújo. Convém destacarmos que esse projeto pedagógico foi elaborado a partir das novas exigências impostas pelas Diretrizes Nacionais dos Cursos de Licenciaturas, que reconhecem a necessidade de uma formação mais compromissada dos sujeitos, considerando a lógica do desenvolvimento de habilidades e competências, necessárias ao exercício da docência. Assim, a formação docente em Geografia passa a ter um caráter menos conteudista, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos licenciandos.

Essa realidade pode ser comprovada a partir da leitura dos objetivos citados anteriormente, onde podemos constatar que o curso vem se comprometendo com uma formação mais sólida, garantindo uma melhor preparação e qualificação dos indivíduos para o exercício da docência, a partir da introdução de atividades inovadoras que possibilitam aos licenciandos utilizar os conhecimentos geográficos adquiridos, para a resolução de problemas práticos do dia a dia.

Outro aspecto relevante a ser destacado é que o curso vem propiciando um maior contato dos licenciandos com o espaço escolar, através do desenvolvimento das atividades de Estágios Supervisionados nas escolas, que possibilitam aos mesmos a elaboração e execução de projetos temáticos de ensino nessas instituições.

Com relação às atividades de Estágios Supervisionados, UFCG (2008) afirma que as mesmas totalizam 405 horas, distribuídas em quatro disciplinas, a saber: Estágio Curricular

Supervisionado em Geografia I, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III e Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV. Convém destacarmos que dessas disciplinas citadas uma se apresenta com setenta e cinco horas, outra com noventa horas e as outras duas com cento e vinte horas. No tocante a essas disciplinas de estágios, UFCG (2008, p.19-20) destaca:

No Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, o aluno deverá conhecer a Escola, o perfil dos alunos, a estrutura e funcionamento da escola, os conteúdos desenvolvidos, as estratégias e metodologias utilizadas pelos professores, etc; o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II se refere à regência no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III se refere à regência no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II; o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV será reservado à regência no Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos).

Assim, de acordo com UFCG (2008) o curso oferece uma carga horária bastante proveitosa para as práticas de estágios, o que contribui para uma formação docente mais eficaz, haja vista o fato de que por meio do estágio os licenciandos vão poder ter contato com o seu futuro ambiente de trabalho, além do mais o estágio ainda pode propiciar aos mesmos a construção da identidade docente.

Já no que se refere às competências e habilidades necessárias à formação docente em Geografia, UFCG (2008, p. 14) assevera que:

Compete ao licenciado em Geografia atuar com profissionalismo não somente no que se refere ao domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também compreender as questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidades pelas opções feitas. Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o conteúdo em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

Diante do exposto, podemos perceber que o profissional em Geografia não pode apenas se deter aos conhecimentos específicos da área, devendo também entender os aspectos relacionados à prática da docência, tendo em vista intervir de forma coerente e responsável no que se refere à busca da resolução ou minimização dos problemas relativos ao seu ambiente de trabalho.

Com relação à matriz curricular do curso de Geografia do CFP, UFCG (2008)

esclarece que esta se organiza através da existência de três núcleos, são eles: Núcleo Específico, Núcleo Complementar e Núcleo de Opções Livres. O Núcleo Específico está relacionado aos saberes referentes à Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional e do Brasil e História do Pensamento Geográfico. O Núcleo Complementar, por sua vez, inclui conhecimentos advindos de outras áreas, tais como as disciplinas de cunho pedagógico e instrumental. Já o Núcleo de Opções Livres diz respeito às disciplinas consideradas optativas e os tópicos especiais em Geografia.

Assim, o Núcleo Específico apresenta as seguintes disciplinas: Evolução do pensamento Geográfico, Climatologia, Geografia Econômica, Geografia da População, Geologia Geral, Geomorfologia, Geografia Urbana, Geografia Agrária, Biogeografia, pedologia, Geografia Física do Brasil, Geografia Regional do Brasil, Geohidrologia, Geografia do Espaço Mundial, Geografia da Paraíba e Geografia do Turismo.

O Núcleo Complementar, por sua vez, dispõe as disciplinas de: Introdução a Filosofia, Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Introdução a Sociologia, Cartografia Geral, Introdução ao Geoprocessamento, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, Educação Ambiental, Língua Brasileira de Sinais I- Libras, Língua Brasileira de Sinais II- Libras, Metodologia Científica, Prática de Ensino em Cartografia, prática de Ensino em Geografia Física, Prática de Ensino em Geografia Humana, Teoria e Método da Geografia, Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV, Projeto de pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Já o Núcleo de Opções Livres oferece as seguintes disciplinas: Aspectos Geoambientais do Semiárido Nordeste, Educação de Jovens e Adultos, Geoecologia, Geografia Política, Avaliação da Aprendizagem e Tópicos Especiais em Geografia. Assim, o curso apresenta quarenta e quatro disciplinas, difundidas entre obrigatórias e optativas. No que diz respeito aos conteúdos que constam nas ementas de cada disciplina, estes assumem um papel de destaque, já que possibilitam a construção de habilidades e competências necessárias à atuação profissional dos futuros docentes.

Com relação às atividades práticas como componentes curriculares, UFCG (2008) assegura que são disponibilizadas quatrocentas e cinco horas para as mesmas, estando presentes nas seguintes disciplinas: Prática de Ensino em Geografia Física, Prática de Ensino em Geografia Humana, prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil e Prática de

Ensino em Cartografia. Estas disciplinas estão dispostas na grade curricular do curso, sendo oferecidas a partir do terceiro período.

Os conteúdos trabalhados nas disciplinas de práticas de Ensino permitem a integração entre a teoria e a prática, contemplando temáticas que integram os saberes geográficos com o cotidiano de vida dos licenciandos, possibilitando aos mesmos a aprendizagem de várias práticas pedagógicas para o ensino de Geografia na educação básica, bem como a construção de materiais e recursos didáticos para a atuação no âmbito da docência.

O curso também dispõe de atividades complementares, necessárias para uma maior articulação entre a teoria e a prática e entre a pesquisa de cunho básico e a aplicada, sendo que estas totalizam duzentas e dez horas, tendo como finalidade promover uma educação voltada para o desenvolvimento e aprimoramento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

UFCG (2008) esclarece que as atividades complementares se efetivam através da participação dos licenciandos em congressos, eventos científicos, minicursos, oficinas, etc., bem como por meio da publicação de trabalhos completos e resumos em alguns anais de eventos científicos ou revistas de cunho acadêmico, assim como também através do envolvimento dos mesmos em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No que diz respeito à carga horária estabelecida para o curso no PPC, UFCG (2008, p. 29), apresenta:

[...] A Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Geografia do CFP/UFCG, Campus de Cajazeiras, totaliza uma carga horária de 3.060 horas, que correspondem a 204 créditos. Para o curso matutino esta deverá ser integralizada num tempo mínimo de oito períodos e no máximo em doze (12). Neste caso, o número de créditos máximo por período será de vinte e cinco (25) e o mínimo de dezesseis (16). No caso do noturno, devido à carga de crédito semanal ser inferior, o prazo mínimo será de dez (10) períodos e máximo de quatorze (14). O número de créditos máximo por período será de vinte (20) e o mínimo de quatorze (14).

Vale salientarmos que dessas 3.060 horas 2.040 são destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico cultural, 210 às atividades complementares de natureza acadêmica Científica Culturais - flexíveis, 405 às atividades práticas como componentes Curriculares e 405 aos Estágios Supervisionados (UFCG, 2008).

Portanto, podemos perceber que o Curso de Licenciatura Plena em Geografia do Centro de Formação de Professores-CFP da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, Campus de Cajazeiras- PB vem desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, com qualidade e compromisso desde 1979, formando assim professores para

atuarem na rede básica de ensino.

3 - O SUBPROJETO DE GEOGRAFIA DO PIBID CFP/UFCG

Neste capítulo apresentamos algumas reflexões em torno da importância da parceria universidade-escola na execução do PIBID. Em seguida, a partir de dados coletados por meio da aplicação de questionários aos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) em Geografia e de entrevistas efetuadas com a supervisora e a coordenadora de área do subprojeto em questão, ressaltamos as principais implicações e expectativas do subprojeto PIBID de Geografia, no curso de licenciatura em Geografia e na formação dos licenciandos.

Por fim, discutimos também sobre o subprojeto PIBID de Geografia e seus reflexos na consolidação da práxis docente, demonstrando as contribuições do programa no que se refere a uma maior articulação entre a teoria aprendida na graduação e a prática vivenciada no cotidiano escolar, através do desenvolvimento de ações interventistas efetuadas pelos bolsistas ID em Geografia, na Escola professor Crispim Coelho.

3.1 - A parceria Universidade-Escola na execução do PIBID

Os últimos anos vêm sendo marcados por profundas transformações no que se refere às políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil. Essas mudanças se atrelam as modificações sociais, relacionadas ao mundo do trabalho, bem como as inovações tecnológicas que permitem promover a cooperação entre as redes local e global, estabelecendo um lócus indissociável de parcerias. É nesta lógica, que o entendimento de ser professor nos dias atuais ganha um novo olhar/destaque no cenário educacional, a partir da criação de novos programas pelo Governo Federal, que possibilitam a reestruturação social, cultural e política das diversas instituições educativas.

Dentre esses novos programas de apoio à formação de professores no Brasil podemos destacar o PIBID, que mediante os seus vários objetivos já discutidos em tópicos anteriores deste trabalho, vem promovendo uma maior articulação entre a Universidade e a escola básica, contribuindo para a troca de conhecimentos entre professores das Instituições de Ensino Superior (IES) e da Educação Básica (EB).

Neste contexto de integração entre Universidade e escola surge um novo conceito, uma nova conjuntura, a qual podemos denominar de parceria. Esse conceito segundo Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 22) pode ser entendido como: “Um conjunto relativamente durável de pessoas, materiais, tecnologias e, assim sendo, práticas [...] ao redor de projetos sociais específicos” (*ibidem*).

Neste sentido, ao analisarmos a opinião dos autores sobre essa nova conjuntura,

consideramos que essa parceria entre estas instituições educativas tem como propósito elevar a qualidade dos cursos de formações de professores, bem como promover um ensino-aprendizagem mais significativo nas escolas das redes Estaduais e Municipais de ensino.

Mateus (2014) nos chama a atenção para o fato de não consideramos essa parceria apenas como um simples conceito de cunho organizacional, uma vez que a mesma congrega aspectos epistemológicos e pedagógicos. No que se refere a esses aspectos, podemos considerar o fato de que essas parcerias promovem a troca de diferentes saberes e práticas educativas, necessárias a uma formação docente com maior qualidade, uma vez que possibilitam a integração entre a teoria, aprendida nas instituições superiores e a prática, desenvolvida nas escolas da rede básica de ensino.

Neste aspecto, as atividades propostas pelo programa permitem a superação do distanciamento entre a educação básica e a educação superior, proporcionando um maior contato dos bolsistas de iniciação à docência com o futuro ambiente de trabalho, dando-lhes a oportunidade de conhecer o funcionamento das escolas, bem como os problemas e conflitos que permeiam estes espaços.

Em meio a essas relações de parcerias tornam-se claros os novos papéis dados aos professores da rede básica de ensino, nomeados como supervisores, que passam a exercer a função de co-formadores dos bolsistas de iniciação à docência, supervisionando todas as atividades executadas por estes nos ambientes escolares, bem como aos professores das Instituições de ensino superiores, os chamados coordenadores de área, que possuem o papel de planejar juntamente com os futuros professores, as atividades a serem desenvolvidas, bem como orientar, acompanhar e traçar métodos avaliativos que busquem medir o desempenho dos discentes de licenciaturas.

Mateus (2014) ao discutir essa parceria entre universidade e escola básica, destaca o fato de que o Programa PIBID é de grande relevância para a busca da integridade desses espaços, uma vez que, os licenciandos em formação saem da universidade, local onde prevalecem grande parte do tempo, a fim de cumprirem a carga horária obrigatória para a formação inicial, passando a se inserirem de forma mais ativa na cultura escolar do magistério.

Neste aspecto, as mudanças vivenciadas nesses últimos anos asseguram uma nova função à escola, atribuindo à mesma um novo sentido, passando esta a exercer um papel importante para a formação inicial de professores, em comunhão com as IES. Assim, Mateus (2014, p. 376) ao discorrer sobre a importância do PIBID no tocante à integridade desses espaços assevera que:

O Pibid reformula um sistema posição-prática com potencial transformador. O reposicionamento de professores da educação básica como co-formadores e a inserção de licenciandos 'na cultura escolar do magistério' têm papel importante na busca por espaços em que conhecimentos de natureza distintas sejam organicamente articulados, de modo mais legítimo e menos hierárquico, a serviço da aprendizagem de todos os participantes, incluindo os próprios formadores de professores. A possibilidade de integração dos chamados conhecimento acadêmico e conhecimento prático, historicamente polarizados, pode reorganizar as dimensões epistemológicas e pedagógicas envolvidas nas práticas de formação de professores e expandir oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

No nosso caso específico, iniciamos essa parceria com as Escolas Cecília Estolano Meireles e Professor Crispim Coelho (ambas localizadas no município de Cajazeiras-PB) no ano de 2014. Neste aspecto, de início realizamos observações nas referidas escolas, a fim de conhecermos as estruturas físicas de todos os espaços dessas duas instituições. Posteriormente aplicamos questionários aos alunos e professores de ambas às escolas, bem como entrevistas às comunidades que residem no entorno das mesmas, assim como aos gestores e coordenadores pedagógicos dos colégios supracitados.

A análise dos dados obtidos por meio desses dois procedimentos metodológicos nos permitiu pensar em ações que estão sendo desenvolvidas atualmente nas duas escolas e que foram pensadas pelos bolsistas de iniciação à docência e pelas supervisoras, diante do diagnóstico realizado em ambos os colégios. Assim, as ações foram planejadas considerando a realidade das escolas apresentada pelos alunos e professores das mesmas, nos questionários aplicados. Optamos por apresentar as ações que vem sendo realizadas na Escola Professor Crispim Coelho, já que nos incluímos na condição de bolsistas de iniciação à docência que vem atuando na referida escola.

Deste modo, dentre as ações planejadas podemos destacar as seguintes: O uso de drogas e bebidas alcoólicas no contexto social, o significado da Geografia na formação cidadã, a seca no semiárido nordestino e por fim, produzindo novos materiais através da reciclagem: Uma ação para a preservação do meio ambiente escolar. No que se refere às ações que foram executadas até o momento podemos citar a que faz referência ao uso de drogas e de bebidas alcoólicas e a que diz respeito à seca no semiárido nordestino.

A primeira ação, intitulada o uso de drogas e bebidas alcoólicas no contexto social, traz como objetivos os seguintes: Compreender a importância de se trabalhar com as drogas lícitas e ilícitas na escola, refletir sobre a história de vida de ex-usuários de drogas e alertar sobre os problemas que as drogas causam aos usuários e a sociedade em que estão inseridos.

A partir do desenvolvimento dessa ação pudemos trabalhar os seguintes conteúdos em sala: alcoolismo e seus efeitos no organismo, problemas sociais oriundos do álcool, tipos de drogas, drogas lícitas, drogas ilícitas e os fatores de risco para o uso de drogas lícitas e ilícitas nas famílias.

Para a concretização dos objetivos propostos com essa ação fizemos uso de início de uma aula expositiva dialogada, destacando o conceito de drogas, a diferença entre drogas lícitas e ilícitas e as consequências provocadas pelo uso abusivo dessas substâncias. Posteriormente mostramos o vídeo “Carta de um jovem drogado”, que destaca o depoimento de um jovem arrependido que se envolveu com as drogas quando tinha apenas 13 anos de idade, de modo que as conheceu por intermédio de um homem que aparentemente mostrava ser uma pessoa boa, já que andava bem vestido, quando na verdade era apenas um usuário dessas substâncias. O jovem as usou tanto que como consequência foi parar no hospital e sabendo que não haveria mais chances para sobreviver resolveu escrever ao pai uma carta, revelando todo o seu arrependimento. As imagens a seguir mostram o desenvolvimento das atividades sobre as drogas na Escola Professor Crispim Coelho.

Imagem: 06- Desenvolvimento da ação das drogas na Escola Crispim Coelho, em Março de 2015.



Imagem: 07- Desenvolvimento da ação das drogas na Escola Crispim Coelho, em Março de 2015.



Fonte Arquivos PIBID, 2015.

Logo após, expomos a música “Drogas” da banda Catedral, que reflete a ideia que muitos jovens têm na mente, ao pensarem que o simples uso de uma seringa pode fazer com que os problemas desapareçam, quando na verdade, novos problemas poderão surgir por meio

do uso de drogas.

Em seguida exibimos o filme “Bicho de sete cabeças”, sendo este considerado um drama brasileiro lançado no ano 2000. O mesmo é baseado em fatos reais e retrata os conflitos familiares de um jovem pertencente à classe média que se envolveu com a maconha, sendo que o pai ao perceber alguns comportamentos que para ele eram anormais, resolveu ter uma conversa com o filho, no entanto, no momento da conversa o jovem joga o casaco no chão deixando cair um cigarro de maconha. O filme mostra que após o acontecido o pai nem se quer teve uma conversa com o jovem, levando-o a uma clínica psiquiátrica como forma de escondê-lo em meio a uma sociedade preconceituosa. Nesta clínica o mesmo era dopado com os remédios e taxado como louco, sem ter ao menos a chance de falar e explicar que ainda não era um viciado. A imagem seguinte destaca o momento da exibição do filme na sala de vídeos da escola Professor Crispim Coelho.

Imagem: 08- Exibição do filme “Bicho de Sete Cabeças” na biblioteca da Escola Crispim Coelho, em Maio de 2015.



Fonte: Arquivos PIBID, 2015.

Após a exibição do mesmo abrimos em sala uma discussão, destacando a relação do filme com o cotidiano dos alunos. Posteriormente, solicitamos aos alunos do 8º B e 9º B (turmas selecionadas para o desenvolvimento das ações, já que são as únicas turmas do nível fundamental, com as quais a supervisora Maria Alves Bezerra leciona) que elaborassem alguns cartazes sobre as drogas, bem como frases de conscientização para o não uso desses tipos de substâncias. As imagens seguintes mostram os momentos da confecção de cartazes

pelos alunos.

Imagem: 09- Confecção de cartazes sobre drogas pelos alunos do 8º e 9º B da Escola Crispim Coelho, em Julho de 2015.



Imagem: 10- Confecção de cartazes sobre drogas pelos alunos do 8º e 9º B da Escola Crispim Coelho, em Julho de 2015.



Fonte: Arquivos PIBID, 2015.

Para concluirmos a ação sobre as drogas promovemos a realização de uma palestra na escola, que contou com a participação da psicóloga Tamara Campos e de um ex usuário de drogas, ambos residentes no município de Cajazeiras- PB. Estava presente também a professora supervisora (Maria Alves Bezerra), alguns professores da escola, bem como alguns membros da supervisão e da gestão escolar e todos os alunos que estudam no turno da tarde.

Na ocasião a Psicóloga tratou sobre o quadro clínico, evidenciando os efeitos das drogas nos organismos dos indivíduos. Já o ex-usuário argumentou sobre a forma que teve os primeiros contatos com essas substâncias, os atos de delitos que cometia quando as usava e a forma como conseguiu se livrar do vício. As seguintes imagens se referem ao dia da realização da palestra na escola.

Imagem: 11- Palestra sobre drogas com a psicóloga Tamara Campos, em Agosto (2015).



Fonte: Arquivos PIBID, 2015.

Imagem: 12- Depoimento do ex-usuário de drogas na Escola Crispim Coelho, em Agosto de 2015.



A segunda ação executada na escola traz como título: “A Seca no Semiárido Nordeste” e apresenta como objetivos os seguintes: Compreender as características da seca no Nordeste brasileiro e despertar nos alunos o senso crítico para o uso sustentável da água. Através desses objetivos pudemos trabalhar com os alunos os conteúdos: O que são secas, causas e consequências das secas, bem como as formas para minimizar os riscos desse fenômeno.

Para a consolidação dos objetivos propostos iniciamos as discussões através do uso de slides, destacando o conceito de secas, os fatores que as provocam, as principais consequências das mesmas e as maneiras fundamentais para tornar mínimos os riscos desse fenômeno. Posteriormente exibimos o documentário “Vidas Cheias” e a música “Triste Partida” do cantor Luiz Gonzaga. O documentário em questão foi produzido pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) no ano de 2010 e retrata a forma como os camponeses enfrentam as secas na região nordeste.

Já a música reflete a questão da migração de nordestinos para a região sudeste do país, com o intuito de fugir das grandes secas que assolam o nordeste brasileiro. A concretização da migração se efetiva a partir de falhas em algumas crenças religiosas que supostamente conseguem prever o início das chuvas na região, tais como: as experiências com as pedras de sal no dia de Santa Luzia, a barra do Natal e as orações feitas a São José. Deste modo, as falhas com essas crenças populares fazem com que o humilde nordestino venda seu gado a

grandes fazendeiros por pequenos custos, fazendo-o abandonar o Nordeste, em busca de melhores condições de vida no Sudeste.

Logo em seguida pedimos aos alunos que confeccionassem panfletos ilustrativos, destacando algumas formas de alertar a população contra o desperdício de água. Para finalizarmos a ação realizamos um estudo do meio com os alunos das turmas do 8º B e 9º B da escola, conduzindo-os para alguns trechos das obras da transposição do rio São Francisco, no Distrito de Boa Vista, município de São José de Piranhas-PB.

Na ocasião fomos acompanhados pelo técnico de qualidade, João Rodrigues, da empresa Queiroz de Galvão, responsável pela execução das obras. O mesmo nos explicou sobre o andamento das construções, bem como os impactos positivos e negativos da transposição das águas do “velho Chico”, como é popularmente conhecido o referido rio. A seguir mostramos algumas imagens do estudo do meio realizado.

Imagem: 13- Visita às obras da transposição do rio São Francisco, em Setembro de 2015.



Imagem: 14- Visita às obras da transposição do rio São Francisco, em Setembro de 2015.

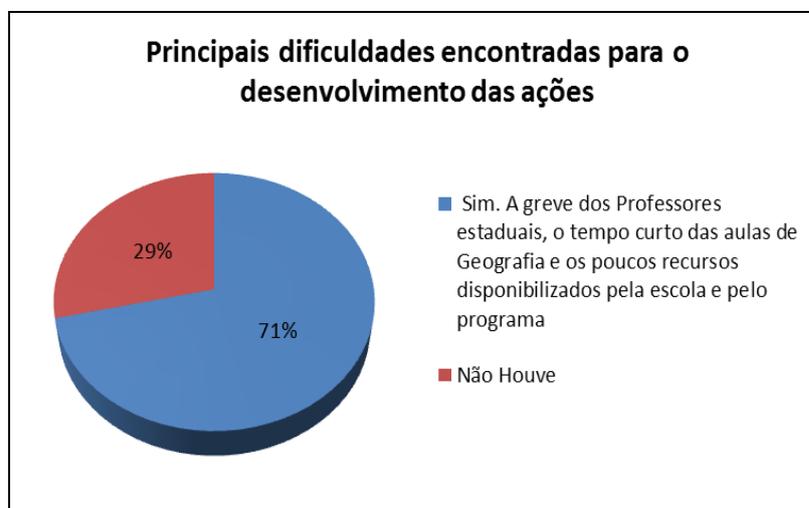


Fonte: Arquivos PIBID, 2015.

No que se refere às principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento das atividades do PIBID de Geografia na Escola Professor Crispim Coelho, os bolsistas ID apontaram as seguintes: a greve dos professores estaduais que atrasou o desenvolvimento das ações; o tempo curto das aulas de Geografia, já que muitas das vezes houve a necessidade de usarmos aulas de outros professores para a conclusão de determinadas tarefas e os poucos recursos didáticos fornecidos pela escola e pelo próprio programa. Essas dificuldades estão

dispostas no gráfico a seguir.

Gráfico: 03- Principais dificuldades encontradas pelos bolsistas ID em Geografia, para o desenvolvimento das ações na Escola Crispim Coelho.



Fonte: Silva, 2015.

Entretanto, apesar de todas essas dificuldades, ao analisarmos os resultados das ações executadas podemos perceber que o PIBID trouxe repercussões positivas para os alunos da Escola Professor Crispim Coelho, para os bolsistas de iniciação à docência em Geografia e para a professora supervisora. Os reflexos dessas contribuições para os alunos da referida escola podem ser sentidos a partir da participação mais ativa dos mesmos nas aulas de Geografia, bem como na aquisição de conhecimentos geográficos durante o desenrolar das ações. Já com relação aos bolsistas ID e a supervisora, as ações também repercutiram de forma positiva nesses sujeitos, pois possibilitaram a construção de conhecimentos científicos e pedagógicos, como podemos observar no gráfico a seguir.

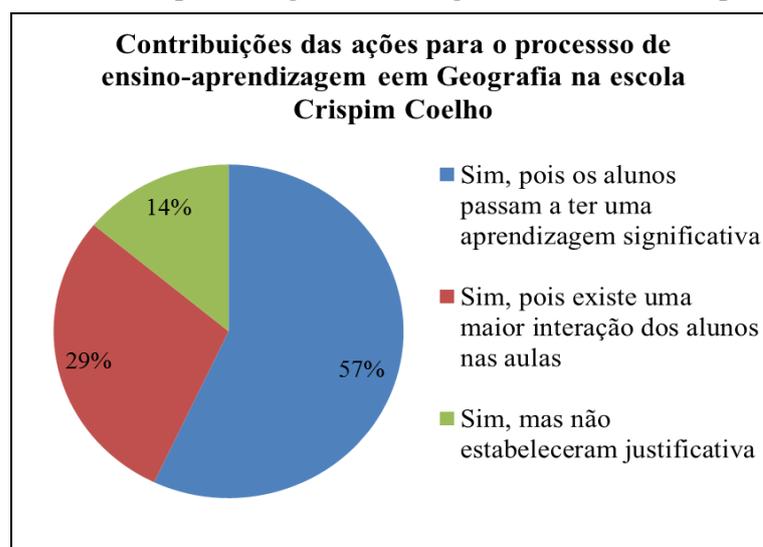
Gráfico: 04- Resultados das ações executadas pelos pibidianos de Geografia na Escola Crispim Coelho.



Fonte: Silva, 2015.

É importante também frisarmos que as ações realizadas também contribuíram para melhorar o processo de ensino-aprendizagem em Geografia na escola, pois a partir da efetivação das mesmas, além dos alunos interagirem mais com as aulas, passaram também a ter uma melhor aprendizagem, já que os assuntos foram discutidos levando em consideração a realidade e os problemas enfrentados pelos mesmos. Essas contribuições podem ser percebidas no gráfico seguinte.

Gráfico: 05- Contribuições das ações realizadas pelos pibidianos de Geografia, para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia na Escola Crispim Coelho.



Fonte: Silva, 2015.

Ao questionarmos à supervisora Maria Alves Bezerra com relação aos benefícios da atuação dos pibidianos de Geografia para a Escola Professor Crispim Coelho, a mesma considera que essa atuação traz melhorias para esta instituição, já que os professores são instigados pelo PIBID a modernizarem o sistema de ensino, através da introdução de novas práticas mais atraentes para os jovens.

Já com relação às alterações no desenvolvimento do plano de curso da escola, a partir das atividades do PIBID de Geografia, grande parte dos bolsistas ID em Geografia afirmou haver essa modificação, já que os professores sentiram a necessidade de se adequar às novas propostas desenvolvidas pelos pibidianos, o que demonstra a importância e a aceitação do Programa na escola, pelos professores e demais funcionários. No entanto, 29% dos bolsistas ID destacaram que essas ações não acarretaram transformações no plano de curso, considerando a ideia de que as mesmas ainda estão sendo executadas, como podemos perceber no gráfico a seguir.

Gráfico: 06- Alterações no desenvolvimento do plano de curso da Escola Professor Crispim Coelho, a partir das ações desenvolvidas pelos pibidianos do subprojeto de Geografia do CFP.



Fonte: Silva, 2015.

Assim, consideramos que todas as ações realizadas pelos bolsistas do PIBID do subprojeto de Geografia do CFP, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Crispim Coelho, contribuíram bastante para o fortalecimento da parceria entre Universidade-Escola, permitindo a construção de conhecimentos pelos alunos participantes da referida escola, bem como pelos bolsistas, possibilitando assim, a troca mútua de saberes entre professores e alunos da escola com os bolsistas de iniciação à docência em formação.

Para demonstrarmos esse fortalecimento de parcerias entre escola e universidade,

apresentamos a seguir um trecho retirado da entrevista efetuada com a supervisora Maria Alves Bezerra. Nesse trecho a mesma ressalta como percebe essa parceria: “a parceria é totalmente positiva e a gente vai ficar com saudade se realmente o PIBID acabar. A gente vai se sentir órfã da presença de vocês.” (Supervisora do subprojeto PIBD de Geografia).

Portanto, tornam-se claras as contribuições do PIBID no que se refere à busca por um maior diálogo entre a comunidade acadêmica e a escola pública, já que acreditamos que essa parceria vem proporcionando melhorias tanto para a escola, quanto para a formação docente dos bolsistas ID, uma vez que, o compromisso coletivo dos sujeitos envolvidos resultou em vários pontos positivos.

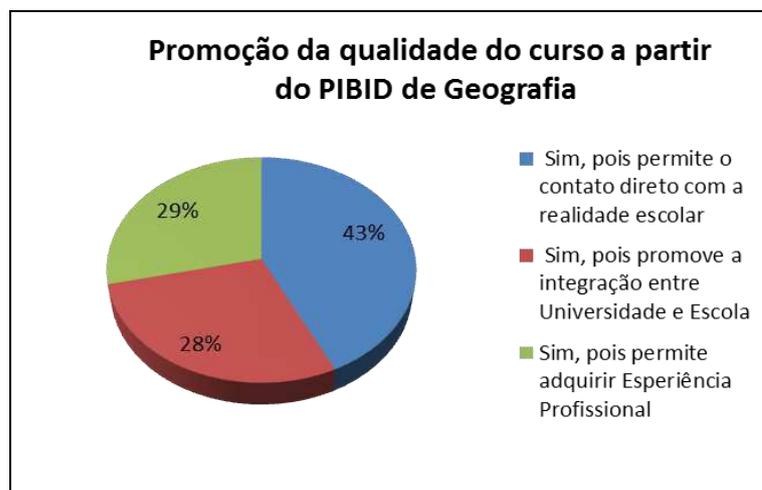
No próximo tópico nos propomos a refletir sobre algumas implicações e expectativas do subprojeto PIBID de Geografia no curso de licenciatura em Geografia e na formação docente dos bolsistas ID.

3.2 - Implicações e expectativas do Subprojeto PIBID de Geografia no curso de Licenciatura em Geografia e na formação Docente

A partir do questionário aplicado aos bolsistas de iniciação à docência do PIBID, no âmbito do subprojeto de Geografia, bem como das entrevistas realizadas com a supervisora Maria Alves Bezerra e com a coordenadora de área, a Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves, pudemos constatar nos argumentos dos sujeitos pesquisados algumas implicações do subprojeto PIBID de Geografia no próprio curso de licenciatura, bem como na formação docente dos bolsistas ID em Geografia.

Um dos itens que analisamos no questionário dos bolsistas de iniciação à docência diz respeito às implicações do PIBID no que se refere a uma melhor qualidade do curso de licenciatura em Geografia do CFP. Como podemos observar no gráfico seguinte, os bolsistas ID afirmaram que o programa vem promovendo essa qualidade do curso, a partir da aproximação com o espaço escolar, possibilitando aos mesmos obter experiência profissional, já que essa maior proximidade com a escola permite entender a dinâmica de funcionamento do futuro ambiente de trabalho dos licenciandos.

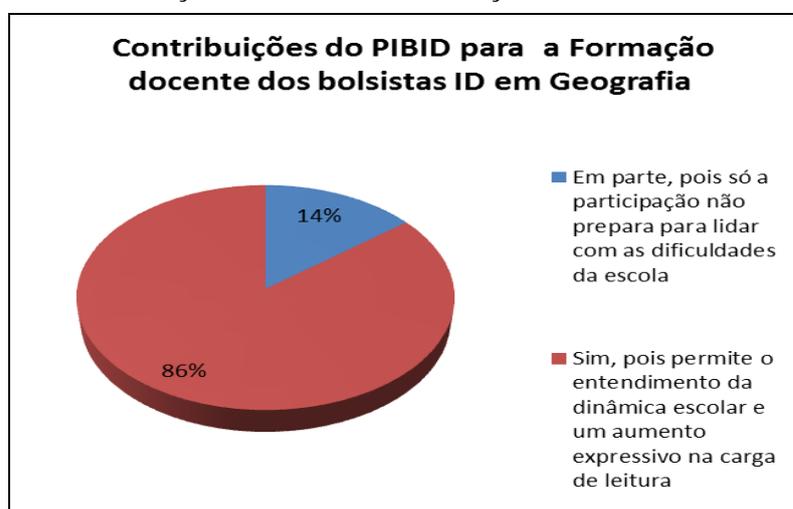
Gráfico: 07- Melhorias na qualidade do curso de licenciatura em Geografia do CFP, a partir do PIBD.



Fonte: Silva, 2015.

No tocante às contribuições do PIBID para a formação docente em Geografia, 86% dos bolsistas ID afirmou que o programa contribui para essa formação, estabelecendo como justificativas o fato de que a participação no mesmo possibilita um aumento significativo na carga de leitura, bem como favorece o entendimento da dinâmica escolar. Convém destacarmos que esse acréscimo na leitura nos possibilita desenvolvermos um olhar mais crítico e político frente aos problemas relacionados ao ensino de Geografia e à formação de professores no Brasil. No entanto, 14% dos bolsistas ID relatou que o programa contribui em partes, considerando a lógica de que apenas a participação no PIBID não prepara os mesmos diante das dificuldades e problemas encontrados na escola. O gráfico seguinte ilustra bem essa situação.

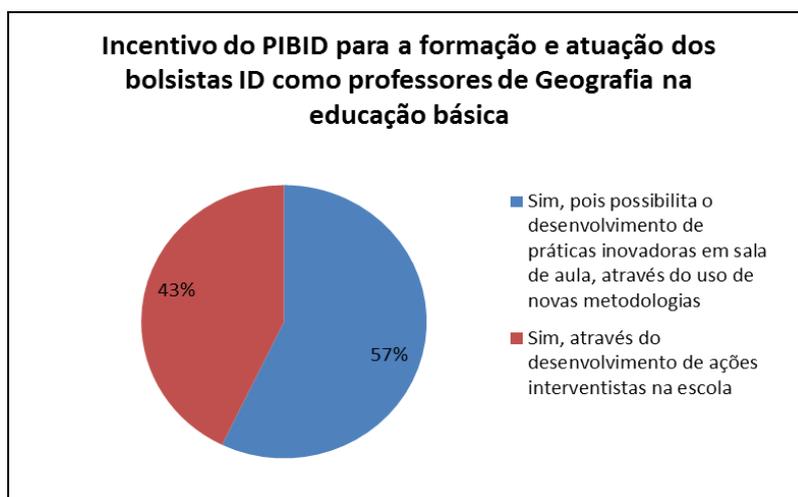
Gráfico: 08- Contribuições do PIBID na formação dos bolsistas ID em Geografia.



Fonte: Silva, 2015.

No que se refere ao incentivo do PIBID para a atuação dos futuros professores de Geografia na educação básica, os bolsistas ID asseguraram haver essa instigação, já que por meio do desenvolvimento de ações interventistas na escola, os mesmos tem a oportunidade de utilizarem técnicas de cunho inovador em sala de aula, fazendo uso de novos recursos metodológicos, aprimorando, pois, a formação docente dos mesmos. O gráfico a seguir nos mostra esses apontamentos.

Gráfico: 09- Incentivo do PIBID para a formação e atuação dos bolsistas ID como professores de Geografia na educação básica.



Fonte: Silva, 2015.

Ao serem indagados sobre as principais vantagens do PIBID, os bolsistas ID citaram as seguintes: contato com o espaço escolar, obtenção de novas experiências, melhorias no que diz respeito à uma melhor qualidade do ensino público, conhecimento da realidade da escola pública, melhor preparo para a atuação em sala de aula, desenvolvimento de posturas profissionais, ter um entendimento mais profundo acerca de como funciona a instituição escolar, vivenciar a prática educativa, obter um maior aprofundamento na formação docente e um amplo contato da universidade com a comunidade escolar.

Já no que se refere às desvantagens do programa para a formação docente, os mesmos apontaram as seguintes inquietações: Poucos alunos são contemplados com a bolsa, o número de escolas contempladas com o programa é pequeno, dificuldades para conciliar as atividades do PIBID com as outras disciplinas de cunho acadêmico, a falta de comprometimento da professora supervisora para com o desenvolvimento de algumas atividades do PIBID e o pouco tempo para executar as atividades do programa.

Quando questionados sobre a atuação da supervisora na Escola professor Crispim Coelho, a maioria dos bolsistas ID respondeu que a ação da mesma é de profunda

importância, pois ela promove o auxílio e a orientação durante o desenrolar das atividades na escola, além de ter uma boa tramitação dentro do espaço escolar. Já outros consideram que a atuação da supervisora se dá de forma irregular, já que afirmaram que a mesma não se preocupa em desenvolver um trabalho com qualidade, estando exercendo a função por interesses financeiros, não contribuindo, como deveria durante o desenrolar das tarefas na escola.

Diante das informações obtidas podemos perceber que, apesar da supervisora nos auxiliar durante as ações na escola, ela deveria estar mais presente nos planejamentos e nas escolhas dos conteúdos, bem como dos procedimentos didático-metodológicos para a concretização das atividades. Essa inquietação estava bem presente nos discursos proferidos por alguns bolsistas ID do PIBID de Geografia. O gráfico seguinte destaca esses apontamentos.

Gráfico: 10- Situação da atuação da supervisora do subprojeto PIBID de Geografia na Escola Professor Crispim Coelho.

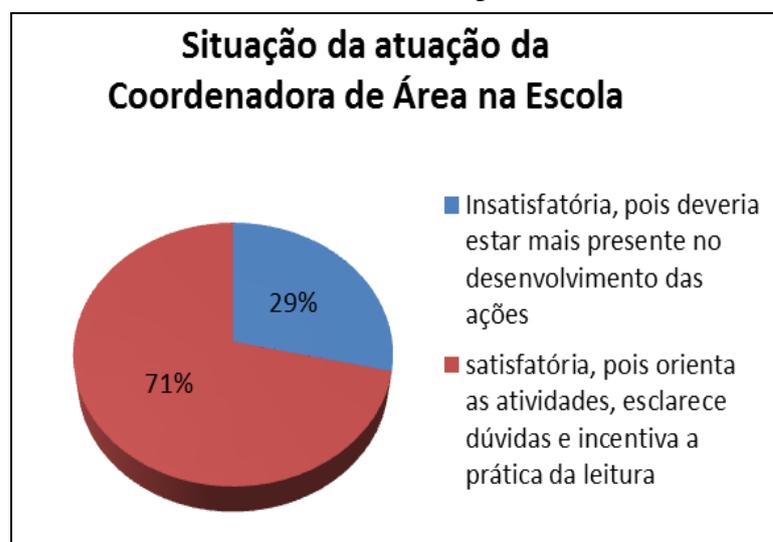


Fonte: Silva, 2015

Ao ser indagados sobre a atuação da coordenadora de área do subprojeto de Geografia na Escola professor Crispim Coelho, podemos constatar pelo gráfico a seguir que a maioria dos bolsistas ID consideram essa atuação satisfatória, pelo fato da coordenadora orientar de forma positiva as tarefas executadas e também por estimular a prática da leitura. Outros bolsistas, porém, consideram que essa atuação deixa a desejar, levando em consideração o fato de que a mesma poderia estar mais presente durante o desenvolvimento das ações na escola.

O Fato dos bolsistas ID argumentarem que a Coordenadora deveria comparecer mais à escola nos chamou atenção, pois acreditamos que 29% dos bolsistas não entendeu que a função da Coordenadora é orientar, apresentar sugestões e destacar a repercussão dessas ações na formação docente dos bolsistas ID e na aprendizagem dos alunos da escola, e não acompanhar os bolsistas durante as ações nas escolas, já que essa tarefa deve ser feita sob a orientação da supervisora, não necessariamente da Coordenadora de área.

Gráfico: 11- Situação da atuação da coordenadora de área do subprojeto PIBID de Geografia na Escola Professor Crispim Coelho.



Fonte: Silva, 2015.

Com relação aos pontos positivos da coordenadora de área citados pelos bolsistas ID, podemos mencionar os seguintes: pontualidade, dedicação, compromisso, responsabilidade, boa articulação e execução das atividades, favorece o aprofundamento das discussões teóricas e metodológicas acerca do ensino, possui ótima experiência profissional, é compreensiva e incentivadora. Já no tocante ao aspecto negativo apontado podemos ressaltar o fato da coordenadora não ter comparecido em todos os momentos do desenvolvimento das ações.

No que se refere aos aspectos positivos dos bolsistas ID, ressaltados por eles próprios, podemos citar: Alguns mostram ser comprometidos, competentes, responsáveis e esforçados com as atividades do PIBID. Já no que diz respeito aos fatores negativos destacamos: Falta de compromisso, responsabilidade e esforço por parte de alguns, sendo que estes muitas das vezes deixam suas responsabilidades nas mãos de outros bolsistas. Outro ponto negativo evidenciado é o fato de que alguns só estão participando do programa devido à bolsa.

Dando continuidade à nossa pesquisa, pedimos que os bolsistas ID em Geografia apresentassem sugestões para que os mesmos melhoram-se a sua atuação frente ao programa. Estas sugestões estão dispostas no gráfico a seguir.

Gráfico: 12- Sugestões aos bolsistas ID do subprojeto de Geografia do CFP.

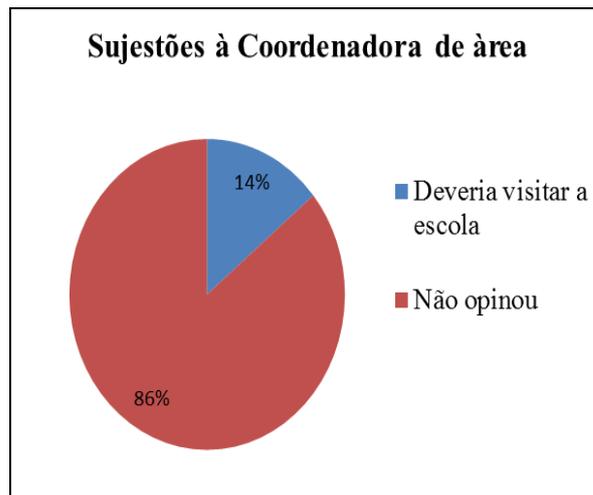


Fonte: Silva, 2015.

Estas sugestões dispostas no gráfico acima surgiram diante de alguns motivos, dentre estes destacamos o fato de que alguns bolsistas deixam a desejar durante o desenvolvimento das atividades na escola, deixando, muitas das vezes as responsabilidades nas mãos de outros, quando na verdade o planejamento e o desenvolvimento das ações deve ser feito em equipe. Deste modo, a falta de alguns, bem como a pouca dedicação destes pode comprometer o andamento das atividades do programa.

Outra inquietação demonstrada por 14% dos bolsistas ID no gráfico anterior, diz respeito ao fato de que muitos vão desenvolver as atividades na escola sem fazer uso da camisa do programa. Todas essas situações demonstram que, assim como em qualquer ambiente ou programa há momentos de conflitos, neste sentido, no PIBID não poderia ser diferente, já que muitas das vezes nos deparamos com essas tensões e contradições durante o planejamento e o desenrolar das ações na escola.

Além das sugestões aos bolsistas de ID em Geografia, solicitamos a estes que também destacassem propostas para um melhor desempenho da supervisora, bem como da coordenadora de área para com o programa. Essas propostas são apresentadas nos gráficos seguintes.

Gráfico: 13- Sugestões à supervisora.**Gráfico: 14-** Sugestões à Coordenadora de área

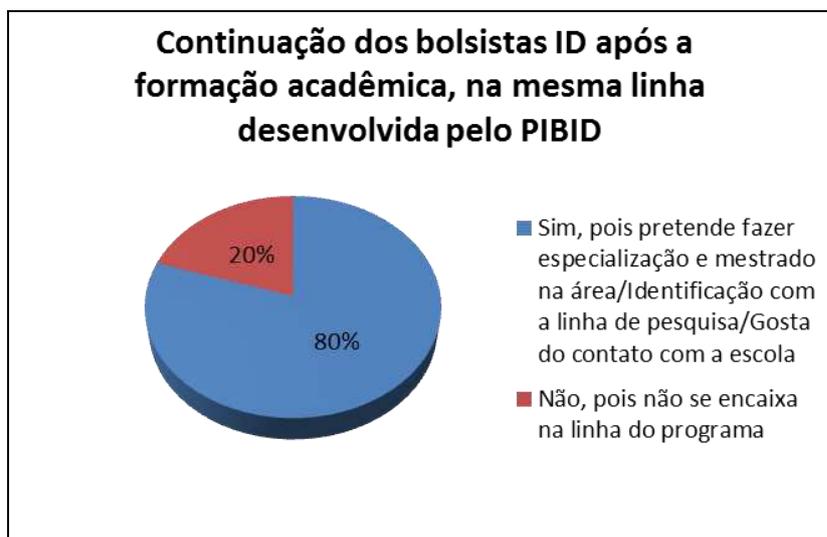
Fonte: Silva, 2015.

Como podemos observar, com relação às sugestões à supervisora, estas foram pensadas pelos bolsistas ID por perceberem que em muitos dos casos a mesma preocupa-se mais com o valor da bolsa do que mesmo com o desenvolvimento das ações do programa, neste aspecto, isto justifica uma das sugestões apresentadas no gráfico acima. Outra inquietação dos bolsistas ID para com a supervisora é o fato de a mesma relatar frequentemente a sua vida familiar e pessoal durante o planejamento das ações, o que interfere no caminhar das atividades.

Já no que diz respeito à sugestão à coordenadora de área apresentada pelos bolsistas ID, estes destacaram que a mesma deveria visitar mais a escola, a fim de participar do máximo de atividades possíveis, no entanto, como discutimos anteriormente, a Coordenadora tem a função de apresentar sugestões, bem como orientar os bolsistas ID para um bom desenvolvimento das ações na escola. Neste aspecto, a tarefa de acompanhar os mesmos durante as atividades no colégio está incumbida à Supervisora.

Questionamos também aos bolsistas ID se quando se formarem possuem a pretensão de continuarem na mesma linha desenvolvida pelo programa. 80% destes responderam que sim, argumentando o fato de que tem afinidade com a linha de pesquisa em questão, bem como gosta de ter esse contato com a escola. No entanto, 20% dos bolsistas ressaltaram que não, já que não se identificam com o programa, como podemos perceber no gráfico seguinte.

Gráfico: 15- Continuação dos bolsistas ID após a formação acadêmica, na mesma linha desenvolvida pelo PIBID.



Fonte: Silva, 2015.

Através da entrevista realizada com a supervisora Maria Alves Bezerra, conhecida como Bernadete, pudemos refletir sobre a forma como ela percebe o PIBID e as implicações do mesmo para a formação docente em Geografia, bem como para a sua prática. A professora Bernadete é formada em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba e possui especialização na área de práticas pedagógicas interdisciplinares. A mesma atua como professora da rede pública de ensino há 26 anos, sendo que durante esse tempo trabalhou também em outras escolas além do Crispim Coelho, tais como: no Colégio Diocesano, no CIA, no Colégio Nossa Senhora de Lurdes e num cursinho pré-vestibular do Estado da Paraíba.

Ao indagarmos sobre a forma como ela avalia a atuação dos pibidianos do subprojeto de Geografia do CFP, durante o desenvolvimento das ações na escola, a mesma afirmou que eles executam suas atividades de forma criativa e responsável, buscando sempre fazer o melhor possível. Já no que se refere às contribuições do programa para os licenciandos em formação, Bernadete destaca que o PIBID traz muitas contribuições, já que os bolsistas ID tem a oportunidade de conhecer o espaço que vão atuar futuramente. O depoimento seguinte nos comprova essa contribuição:

“Com certeza, porque estão conhecendo a realidade, eles estão conhecendo o mundo que eles vão atuar e esse conhecimento enriquece muito até no seu planejamento [...] Então eu queria que no meu tempo tivesse tido essa experiência, é uma experiência muito positiva, você já sabe o mundo que você vai pisar, você já tá vendo a realidade, você já tá vendo que não pode ser mais aquele professor tradicional, que tem que inovar, tem que atrair a

atenção do aluno porque você é o adulto da história.” (Supervisora do subprojeto PIBID de Geografia).

A professora também argumenta que as atividades propostas pelo PIBID promovem a construção de novos saberes para a formação docente, já que a execução das mesmas possibilita a construção de novos conhecimentos teóricos que são colocados em prática. Quando questionamos sobre as principais dificuldades durante o desenvolvimento das ações na Escola Professor Crispim Coelho, a mesma afirmou que não houve dificuldades, no entanto, ressaltou que poderia ter sido melhor se a escola oferecesse um laboratório de informática mais equipado e se houvessem mais recursos para a realização de estudos de campo.

No que diz respeito à forma como os gestores, coordenadores pedagógicos e professores da escola reconhecem o programa, a mesma destacou que a gestão concorda plenamente com essa parceria universidade-escola, pois considera que ela traz benefícios para os próprios professores da escola. Já os coordenadores pedagógicos discordam em alguns momentos, pois acreditam que o PIBID por vezes atrapalha o andamento das atividades no colégio. No entanto, Bernadete salienta que essa é a opinião de uma minoria, já que a maioria acredita que o programa traz muitas contribuições para a instituição escolar.

No que se refere às limitações do programa para a formação docente, a supervisora acredita não haver limitações, considerando o fato de que se a pessoa realmente se identifica com a profissão ela vai se sentir mais atraída, no entanto, se o sujeito está ali apenas para obter um certificado em um curso superior haverá essa limitação, considerando o choque de realidade ao adentrar no espaço escolar.

A entrevista efetivada com a coordenadora de área, a Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves, por sua vez, nos possibilitou obter informações sobre a sua formação e trabalho docente, bem como sobre as contribuições do PIBID para os professores em formação e as experiências e funções da coordenação de área.

A professora Cecília é formada em Geografia, foi bolsista três anos do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico), mais especificamente na área ambiental, e possui mestrado e doutorado na área de desenvolvimento e meio ambiente. No âmbito do Centro de Formação de Professores, a mesma está à frente da coordenação de área do subprojeto de Geografia há sete meses, por intermédio do professor Aldo, antigo coordenador de área que atualmente encontra-se afastado, em virtude de estar cursando o seu doutorado no Rio Grande do Sul.

Dentre as funções efetivadas pela coordenadora podemos apontar as seguintes: realizar o acompanhamento do programa e das ações desenvolvidas pelos bolsistas ID nas Escolas Professor Crispim Coelho e Cecília Estolano Meireles; ver a repercussão dessas ações nas duas escolas, bem como na formação dos bolsistas ID em Geografia e apresentar sugestões de melhorias durante a realização dessas tarefas.

Ao pedirmos para nos falar sobre as contribuições do PIBID para a formação docente em Geografia, a mesma revela que o programa contribui bastante para essa formação, pois os bolsistas ID saem da universidade com um nível de conhecimento e de experiências bem mais amplo do que os outros professores em formação, já que o programa promove a estes bolsistas a oportunidade de vivenciarem a escola como um todo.

No tocante às contribuições do PIBID para a promoção da qualidade do curso de licenciatura em Geografia do CFP, a coordenadora afirma que há essa melhoria no curso, já que os bolsistas ID passam para os demais colegas o que é ser um pibidiano, assim como entendem a dinâmica da sala de aula e o que significa ser professor, passando assim a refletirem sobre a sua própria formação.

Ao indagarmos como a mesma avalia a iniciativa da CAPES/MEC em criar um programa de cunho nacional como forma de incentivo à docência, ela nos respondeu que essa iniciativa é mais do que louvável, considerando todos os problemas que a educação vem enfrentando na atualidade. Já com relação às expectativas do programa no CFP, a mesma destacou que essas expectativas estão sendo alcançadas, diante da contribuição do PIBID em aproximar a universidade com a escola, estreitando assim os laços e facilitando a integração entre essas duas instituições de ensino.

No tocante as dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento das atividades do programa, a coordenadora afirmou não haver nenhuma, entretanto, argumentou sobre as suas preocupações e angústias em saber se de fato os bolsistas ID concordam com a proposta do programa e se realmente os resultados estão sendo atingidos. Ao final da entrevista solicitamos que a coordenadora de área deixasse uma mensagem para os bolsistas de iniciação à docência em Geografia, como forma de estímulo frente ao programa. A seguir apresentamos a mensagem:

“De procurar sempre se dedicar mais ao programa, mesmo cada um tendo ciência da sua responsabilidade, mais aí buscar, em todos os momentos, aproveitar essa oportunidade, porque nem todos tem essa oportunidade de serem inseridos pelo PIBID. Não é só a questão da remuneração, mas aí a questão do conhecimento, da experiência que você está adquirindo na escola, além da universidade.” (Coordenadora de área do subprojeto PIBID de

Geografia).

Portanto, diante de todos esses depoimentos e reflexões discutidas, podemos perceber a importância e as implicações do PIBID para a formação dos futuros professores de Geografia, bem como para o próprio curso de licenciatura, pois como vimos, o programa favorece a construção de novos saberes e conhecimentos, a partir do contato e da interação entre a universidade e a escola.

3.3 - O subprojeto PIBID de Geografia e seus reflexos na consolidação da práxis docente

Algumas dificuldades e barreiras enfrentadas pelo professor no cotidiano da sala de aula refletem à sua própria formação acadêmica, já que nos cursos de formação docente não existem muitos espaços para que o licenciando executasse as suas práticas pedagógicas. O que percebemos nesses cursos é que há uma grande dissociação entre teoria e prática. Nesta lógica, os mesmos dão maior ênfase às reflexões teóricas de cunho acadêmico-científico, deixando assim, em segundo plano as vivências da prática educativa, como nos afirmam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009).

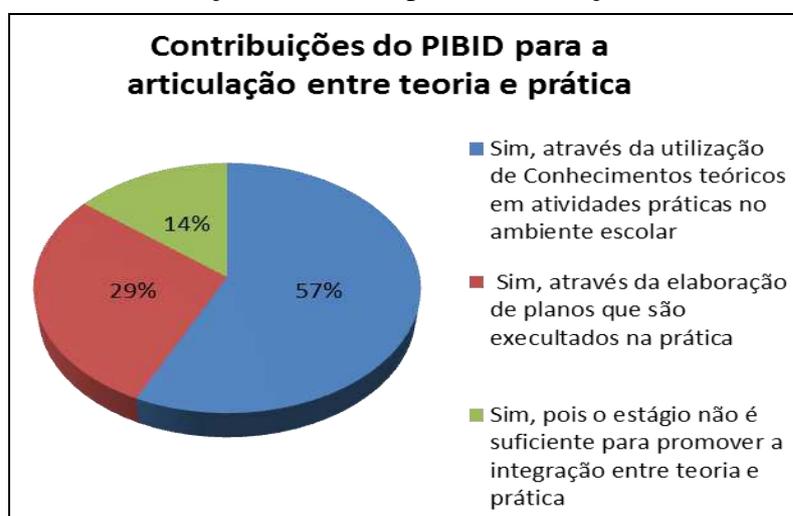
Essa situação traz limitações e problemas para vários licenciandos, pois quando adentram nos espaços escolares sentem dificuldades com relação à quais práticas devem utilizar a fim de promoverem uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos. Diante de tal problemática podemos perceber a relevância do PIBID para a consolidação e aprimoramento da práxis docente, já que o programa permite promover a valorização do magistério e das escolas das redes públicas de ensino, desenvolvendo melhorias nas práticas pedagógicas dos bolsistas ID.

Ao analisarmos os objetivos IV e VI dispostos no Art. 4º, através do decreto de nº 7.692, de 02 de março de 2012, podemos perceber que o PIBID possui papel significativo para os bolsistas de iniciação à docência, pois estes ao serem inseridos dentro dos espaços escolares tem a chance de participarem de novas experiências de cunho metodológico, a partir do uso de variados recursos tecnológicos.

Essa articulação entre universidade-escola favorece também uma maior integração entre teoria e prática, como podemos observar no gráfico a seguir, no qual os bolsistas de iniciação à docência em Geografia revelam que as atividades propostas pelo programa vem contribuindo para promover essa integração, já que através delas os mesmos tem a chance de utilizar os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação, em atividades práticas efetuadas na escola, considerando a ideia de que apenas o estágio não é suficiente para promover essa

articulação, tendo em vista a carga horária limitada do mesmo.

Gráfico: 16- Contribuições do PIBID para a articulação entre teoria e prática



Fonte: Silva, 2015.

Assim, o PIBID tem um papel significativo no tocante ao aprimoramento da práxis docente. A práxis pode ser entendida, segundo Callai (2006) como uma ação pautada através da relação dialética e reflexiva entre a teoria e a prática. No caso do subprojeto PIBID de Geografia do CFP, o mesmo vem possibilitando o aperfeiçoamento e melhoramento da práxis dos bolsistas de iniciação à docência em Geografia, já que estes se utilizam dos saberes, categorias e conceitos aprendidos no curso para o planejamento, desenvolvimento, avaliação e reflexão das ações interventistas nas escolas.

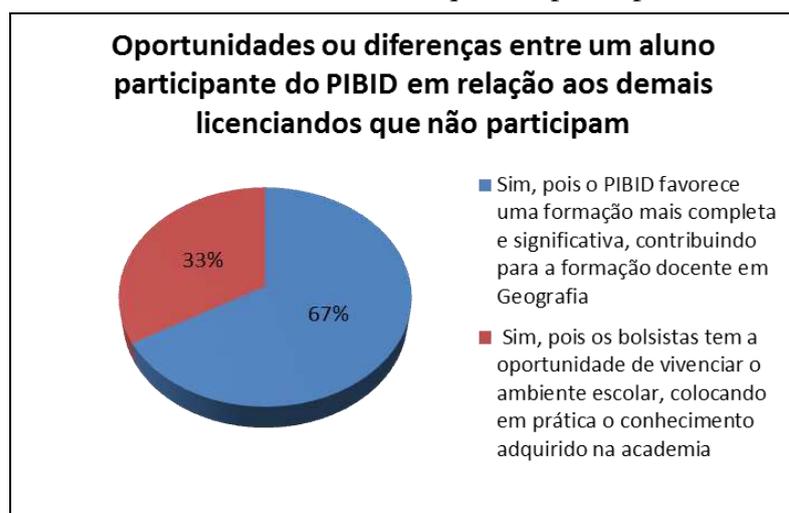
É importante também frisarmos o fato de que o programa não traz implicações somente na prática docente dos bolsistas de iniciação de ID em Geografia, já que os reflexos do mesmo também podem ser sentidos na própria prática dos supervisores. Durante a entrevista realizada com a supervisora Maria Alves Bezerra, a mesma nos revelou que a sua participação, acompanhamento e supervisão das atividades do programa promoveram alterações em sua prática pedagógica, como podemos perceber no seguinte fragmento:

“Com toda certeza promoveu implicações. Eu já não sou mais aquela professora antes do PIBID. Tem o antes PIBID e o depois PIBID. Antes eu tinha vontade de mudar minha prática em sala de aula, mas faltava interesse, não tinha nada que me estimulasse, mas com esse programa PIBID, juntamente com os alunos, houve um incentivo, de qualquer forma. Observando aquele otimismo dos bolsistas eu achei por bem mudar a minha prática e mudou bastante. Eu não sou mais aquela professora antiga não. Todo dia eu dou uma aula diferente, todo dia é uma coisa diferente que eu faço. Tem dia que eu tô em círculo, tem dia que coloco os alunos em grupos, tem dia que eu trago um exercício, tem dia que eu incentivo os alunos a

fazerem leituras, tem dia que eu converso sobre a vida, tem dia que eu levo os meninos para a sala de informática, tem dia que eu levo os meninos para a biblioteca. Sempre tô mudando a prática”. (Supervisora do subprojeto PIBID de Geografia).

Ao indagarmos aos bolsistas ID em Geografia se há diferenças entre um aluno participante do PIBID e um licenciando que não participa do programa, os bolsistas ID afirmaram haver essa distinção, argumentando que o PIBID promove uma formação mais completa e significativa, já que os mesmos possuem a oportunidade de vivenciarem o ambiente escolar, pondo em prática os saberes aprendidos na universidade, como nos mostra o gráfico seguinte. Cabe aqui também considerarmos o fato de que a carga horária destinada às disciplinas de práticas de ensino na Universidade e de Estágios Supervisionados nas escolas é limitada, se levarmos em consideração a distribuição curricular das disciplinas teóricas.

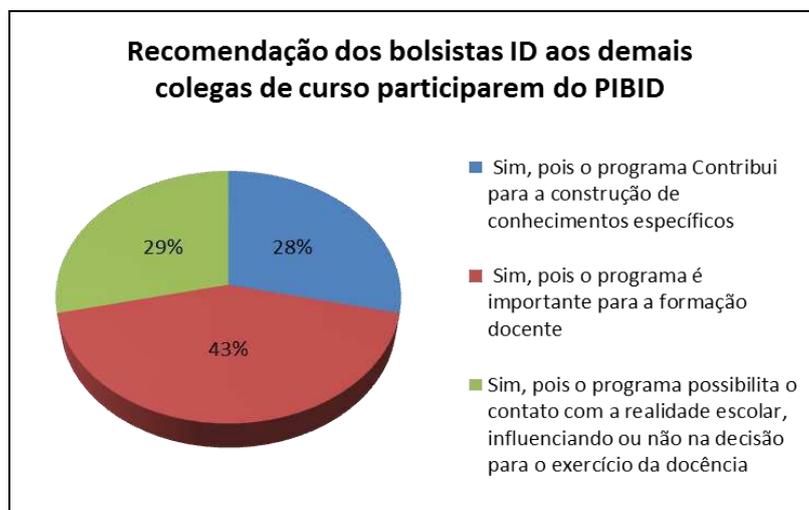
Gráfico: 17- Oportunidades ou diferenças entre um aluno participante do PIBID em relação aos demais licenciandos que não participam



Fonte: Silva, 2015.

Para finalizarmos, perguntamos aos bolsistas ID se eles recomendariam aos demais colegas do curso de Geografia participarem do programa. Com podemos observar no gráfico seguinte, todos ressaltaram que sim, argumentando que o programa é importante para a formação docente, pois promove a construção de conhecimentos e a aproximação com a realidade escolar, possibilitando ou não a construção da identidade docente do professor, identidade esta necessária ao exercício da profissão, diante dos problemas e dificuldades encontradas nas escolas públicas de ensino.

Gráfico: 18- Recomendação dos bolsistas ID aos demais colegas de curso participarem do PIBID.



Fonte: Silva, 2015.

Desta forma, a análise empreendida neste tópico nos permitiu constatar que o subprojeto de Geografia do PIBID/CFP tem contribuído para a consolidação da práxis docente dos bolsistas de iniciação à docência em Geografia, provocando reflexos positivos na formação dos mesmos, tendo em vista que as ações promovidas possibilitaram a utilização coletiva do conhecimento teórico geográfico em atividades práticas na Escola Professor Crispim Coelho.

CONSIDERAÇÕES

O propósito desta pesquisa foi analisar a importância do PIBID e suas implicações na formação inicial docente em Geografia, sendo assim, através das próprias vivências dos participantes de iniciação a docência do programa, procuramos refletir e destacar as principais contribuições do PIBID no decorrer do processo formativo do docente em Geografia do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras-PB.

O processo de pesquisa empreendido evidenciou o PIBID como um instrumento facilitador na formação docente do aluno de Licenciatura em Geografia, promovendo também avanços qualitativos, importantíssimos para a Geografia Escolar e para a Ciência Geográfica, pois através dos resultados pudemos perceber que as ações vem contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem em Geografia na Escola Professor Crispim Coelho, já que os alunos passaram a interagir mais com as aulas, tendo com isto uma aprendizagem mais significativa, bem como, os professores transformaram suas práticas de ensinamentos, através das novas propostas desenvolvidas pelos pibidianos.

O PIBID apresenta como proposta o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica, tendo como finalidade melhorar a qualidade do ensino básico brasileiro e os cursos superiores. Desta forma, através da pesquisa desenvolvida percebemos que o programa promove a parceria entre instituições escolares e instituições de ensino superior, uma vez que aproxima o futuro profissional docente do contexto escolar, através do desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas realizadas pelos futuros professores, com o supervisionamento de docentes da rede básica de ensino. Essa parceria é vista pelos bolsistas ID e pela supervisora como algo positivo, já que promove a troca de experiências entre os professores da educação básica e os bolsistas de iniciação à docência.

Pudemos perceber que o PIBID consegue executar de forma satisfatória todos aqueles objetivos presentes no Art. 4º, através do decreto de nº 7.692, de 02 de março de 2012, tendo em vista que os principais sujeitos da pesquisa, os bolsistas de iniciação à docência em Geografia, afirmaram que o programa melhora a qualidade da sua formação inicial como docente, uma vez que inseridos no ambiente escolar, conseqüentemente, os mesmos tem a oportunidade de colocar em prática boa parte dos conhecimentos teóricos adquiridos na universidade.

Desta forma, com a pesquisa pudemos comprovar que o programa promove a oportunidade de construir um espaço de dialogicidade entre bolsistas de iniciação à docência,

coordenadores de área e supervisores, os quais debruçam-se sobre as temáticas geográficas e atividades didático-pedagógicas aplicadas nas salas de aulas das instituições públicas participantes do programa.

Dentro desse contexto, o PIBID ainda procura desenvolver meios ou instrumentos que superem os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, bem como articula a teoria discutida nos cursos de licenciatura com a prática realizada na sala de aula no ensino básico, já que através da pesquisa os bolsistas ID em Geografia afirmaram que o programa promove a construção de planos que são executados na prática, fortalecendo a integração entre a teoria e a prática. Ações desse tipo tem contribuído consideravelmente para o melhoramento da qualidade do ensino superior e do ensino básico brasileiro, pois insere o estudante de licenciatura no trabalho docente, favorecendo assim a troca e construção de conhecimentos com os professores da rede básica da educação.

Sobre a realidade do ensino de Geografia, podemos salientar que o tradicionalismo muitas das vezes ainda permanece enraizado dentro da atual cultura escolar brasileira. Pensando nisso, o PIBID procurou desenvolver um maior diálogo entre professores e alunos, possibilitando a discussão e construção de conhecimentos, na busca da superação de posturas tradicionais bastantes presentes em sala, nas quais os professores são tidos como transmissores de informações que são absorvidas pelos alunos, inibindo a capacidade de reflexão e senso crítico dos mesmos.

Na busca da superação desse tradicionalismo do ensino geográfico em escolas públicas, o subprojeto PIBID de Geografia ainda buscou compreender a realidade e as dificuldades do ensino, a fim de possibilitar o planejamento e execução de ações de intervenções pedagógico-metodológicas. Deste modo, os alunos bolsistas planejaram algumas ações para serem realizadas nas escolas, durante as aulas de Geografia.

Para a realização dessas ações também foram utilizados recursos didáticos diferenciados, com o objetivo de despertar nos alunos um maior interesse pelas temáticas geográficas, através de aulas mais dinâmicas e participativas que incentivam o desenvolvimento do raciocínio lógico, criatividade, autonomia e senso crítico-reflexivo dos mesmos. Assim, no decorrer das aulas foram discutidas temáticas geográficas e interdisciplinares, mediante a realização de sete ações planejadas que favorecem a práxis na formação docente: ações de planejamento, ações de capacitação, ações de diagnóstico, ações de docência compartilhada, ações de produção de recursos didáticos, ações de extensão e ações de controle. Através da pesquisa percebemos que estas ações contribuíram para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino básico e a

capacitação dos futuros professores.

Além dessas ações citadas acima também foram planejadas algumas ações interventivas na escola, tais como: O uso de drogas e bebidas alcoólicas no contexto social, a seca no semiárido nordestino, o significado da Geografia na formação cidadã e produzindo novos materiais através da reciclagem: Uma ação para a preservação do meio ambiente escolar.

Segundo os próprios bolsistas do PIBID de Geografia, algumas destas ações realizadas mostram resultados positivos, levando em consideração que as mesmas ainda se encontram em processo de execução. Dentre os resultados parciais obtidos até o momento, podemos apontar que os alunos do ensino básico mostram-se mais participativos durante as aulas, procurando dialogar, refletir e questionar sobre as temáticas geográficas lecionadas.

Acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem esteja sendo prazeroso para os alunos e, conseqüentemente mais proveitoso no que diz respeito a sua formação escolar. Assim, esperamos que ao longo da execução do subprojeto os resultados cresçam de forma acentuada e se consolidem ainda mais no processo de ensino aprendizagem desses alunos.

Desta maneira, o PIBID tem mostrado bons resultados como programa de iniciação à docência. Esses resultados positivos também acontecem em virtude do mesmo oferecer algumas vantagens aos bolsistas ID. Neste aspecto, de acordo com os bolsistas ID em Geografia, o PIBID oferece muito mais do que o contato como espaço escolar, pois também proporciona novas experiências, aprofundamento no conhecimento didático, melhoria na qualidade do ensino, qualificação para atuação em sala de aula, aproximação da Universidade com a comunidade escolar, dentre outras vantagens para formação docente.

Diante dessa perspectiva positiva sobre as atividades do PIBID, os bolsistas de iniciação à docência em Geografia esperam que o programa possa crescer e contemplar um número maior de bolsistas e escolas. Compreendida a importância do PIBID a partir do desenvolvimento de suas ações, acreditamos que a presença do programa de iniciação à docência no contexto escolar, contribui consideravelmente na formação da identidade docente.

Portanto, torna-se evidente a importância do PIBID na formação inicial docente em Geografia, uma vez que, o mesmo contribui para a aproximação do futuro profissional docente com o seu ambiente de trabalho e, conseqüentemente para a qualificação de sua formação docente, sendo também extremamente relevante no melhoramento do processo de ensino-aprendizagem no ensino básico brasileiro, considerando que o programa procura desenvolver o senso crítico e reflexivo dos alunos através do compartilhamento e construção

dos seus próprios conhecimentos sobre as temáticas geográficas, como também de outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Maria Cristiane de. A pesquisa científica. In: **Metodologia do Trabalho Científico**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

BRASIL. A Capes e a formação de recursos de alto nível no Brasil. In: **Portal de periódicos**. Brasília, 2010. Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/images/documents/cartilha%20portugues.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2015.

_____. Boletim Informativo CAPES, Brasília: **CAPES**, n. 126-127, 1963. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livreto_10anos-Capes.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002, 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002, 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá de preferencia, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Decreto nº 6.316, de 20 de dezembro de 2007**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=Decreto+n%C2%BA+6.316%2C+de+20+de+de+zembro+de+2007+-+Aprova+o+Estatuto+e+o+Quadro+Demonstrativo+dos+Cargos+em+Comiss%C3%A3o+da+Coordena%C3%A7%C3%A3o+de+Aperfei%C3%A7oamento+de+Pessoal+de+N%C3%A4vel+Superior+-+CAPES%2C+e+d%C3%A1+outras+provid%C3%A4ncias>. Acesso em: 03/06/2015

_____. **Decreto de nº 7.692**, Dispõe sobre o Programa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências de 02 de março de 2012. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2015.

_____. **Decreto nº 7.692**, de 02 de Março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, e remaneja Cargos em Comissão. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova>

RegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. **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 jun. 2015.

_____. **Lei n. 56.92/71, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. **Lei n. 4024/61, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 492, abril de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001, 02 de outubro de 2001.** Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. **Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013.** Disponível em http://https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 2ª ed. Brasília, 2001.

CACETE, Núria Hanglei. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de Geografia. **Revista Geográfica da América Central**, Costa Rica. 2011. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Ensenanzadelageografia/Desempenprofesional/01.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

_____. Reforma Educacional em Questão: Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. **Formação: Pesquisa e Práticas Docentes: Reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013.

CALLAI, Helena C. A articulação teoria-prática na formação do professor de Geografia. In: SILVA, Aida Maria M. [et.al]. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. **Projeto Institucional da Universidade Federal de Campina Grande/UFCG**. Edital nº 61/2013.

CARVALHO, Antonia Dalva França. O PIBID e a aprendizagem do ofício através do paradigma reflexivo: instituindo outra racionalidade na formação de professores na UFPI. In: **O PIBID na formação para o trabalho docente: enfoques pragmáticos**. Teresina: EDUFPI, 2011.

CARVALHO, Antonia Dalva França; RUFINO, Joseane Maria de Araújo. O impacto das ações do PIBID na formação inicial de professores na UFPI. In: CARVALHO, Antonia Dalva França; RODRIGUES, Ana Maria da Silva; OLIVEIRA, Ana Lúcia Nunes Falcão de. **Práticas de Formação de Professores no Âmbito do PIBID**. Teresina: EDUFPI, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. A Formação Profissional: princípios e propostas para uma atuação docente crítica. In: **O ensino de Geografia na escola**. 1ª ed. São Paulo: Papiros, 2012.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. Referências pedagógico-didáticas para a Geografia escolar. In: **O ensino de Geografia na escola**. 1ª ed. São Paulo: papiros, 2012.

_____. Trabalho Docente em Geografia, Jovens Escolares e Práticas Espaciais Cotidianas. In: **O ensino de Geografia na escola**. 1ª ed. São Paulo: Papiros, 2012.

CHARLOT, B; SILVA, V. A. **De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes**. Educar em Revista. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200004>. Acesso em: 15 set. 2015.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1999.

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; NEVES, Carmen Moreira de Castro; LIMA, Bruno Fernandes Zenobio de. **Ações da Capes para a formação e a valorização dos**

professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

CONTI, J. B. A reforma do ensino de 1971 e a situação da Geografia. In: **Boletim Paulista de Geografia**. Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção São Paulo, nº 51. São Paulo, 1976.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. Como a dialética pode orientar uma reflexão científica?. In: **O método dialético e suas possibilidades reflexivas**. Natal: EDUEP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. In: **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GAUTHIER, Clermont [et.al]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: ed. UNIJUI, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GOUVÊA, Fernando; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. **A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES**. Florianópolis: Perspectiva, 2006.

GUIRALDELLI JR. P. **História da educação**. Cortez. São Paulo, 1990.

LEÃO, Vicente de Paula. Os Cursos de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. **FORMAÇÃO, PESQUISA E PRÁTICAS DOCENTES: Reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Forma/ Lógica Dialética**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MARCONI, M . D . A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretações de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz. **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF: CAPES, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 4ª. Reimpressão. São Paulo: Ed Sammus editorial, 2003.

MATEUS, Elaine Fernandes. **Um Esboço Crítico Sobre a Parceria na Formação de Professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a16.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

MELO, Fabiano Antônio de. Aulas tediosas, alunos alienados. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **International Year of Chemistry: Química para um mundo melhor**. Goiânia: 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/qn/v34n1/v34n1a31.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

MORAES, A.C.R. **Geografia: pequena história crítica**, 20^a ed. São Paulo: Annablume, 2005.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1991.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual**. Dissertação de mestrado em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. A disciplina escolar e os currículos de Geografia. In: **Para ensinar e aprender Geografia**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A formação docente e o ensino superior. In: **Para ensinar e aprender Geografia**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A Geografia como ciência da sociedade e da natureza. In: **Para ensinar e aprender Geografia**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 16^a. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil**. São Paulo: Terra Livre, 2000.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. Professor e Tecnologia. In: **Alfabetização Tecnológica do Professor**. 9^o ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Jessica Bianca dos; JUNIOR, Haroldo J. da. S. As contribuições do Pibid na Formação do professor de Geografia na universidade estadual de Londrina. **Anais do I Seminário Internacional de Educação Superior: Formação e conhecimento**. Londrina, 2014. Disponível em: <https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/27.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2015.

SANTOS, Lindemberg Lima; FREIRE, Wilma Santos; LOPES, Francisco Eilton Sousa [et.al]. O PIBID na construção da formação docente: A experiência no Ensino de Biologia na

Escola de Ensino Fauzer Bucar, Floriano-PI. In: CARVALHO, Antonia Dalva França; RODRIGUES, Ana Maria da Silva; OLIVEIRA, Ana Lúcia Nunes Falcão de. **Práticas de Formação de Professores no Âmbito do PIBID**. Teresina: EDUFPI, 2014.

SEABRA, M.F.G. Estudos Sociais e vulgarização do magistério e do ensino de 1º e 2º graus. **Boletim Paulista de Geografia**. Associação dos Geógrafos Brasileiros, São Paulo, nº 58, 1981.

SHULMAN, L.S. “Conocimiento Y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma”. **Revista de Currículum Y Formación del Profesorado**. 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2015.

SILVA, Luciana Barbosa; LAGO, Washington Luiz Alves do; MIRANDA, Elayne Ferreira de [et.al]. O licenciando em Biologia e a escola básica no contexto do PIBID/CAPES em execução na UFPI/CPCE. In: CARVALHO, Antonia Dalva França; RODRIGUES, Ana Maria da Silva; OLIVEIRA, Ana Lúcia Nunes Falcão de. **Práticas de Formação de Professores no Âmbito do PIBID**. Teresina: EDUFPI, 2014.

SILVA, Luísa Ucha; FERREIRA, Conceição Coelho. O Cidadão Geograficamente Competente: Competências da Geografia no Ensino Básico. **Anais do Inforgeo 15- Educação Geográfica**. Lisboa, 2000. Disponível em: <http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091870_Inforgeo_15_p097a108.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Uma reforma curricular em um contexto de muitas mudanças. In: Governo do Estado da Paraíba. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências humanas, Ensino religioso e Diversidade Sociocultural**. Secretaria de Educação e Cultura/ Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental. João Pessoa: Grafset, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UFCG/CFP. **Subprojeto PIBID de Geografia**, 2014.

UFCG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia do CFP**. Cajazeiras-PB, 2008. Disponível em: <http://www.cfp.ufcg.edu.br/geo/NOVO_PROJETO_PEDAGOGICO_PPC_2008.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2014.

VESENTINI, José William. O ensino de Geografia no Brasil: Uma perspectiva histórica. In: **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Papirus, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário dos Bolsistas de Iniciação à Docência em Geografia

O referido questionário tem como objetivo, buscar informações acerca da importância do PIBID para a formação docente em Geografia, no âmbito do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, localizada no Município de Cajazeiras-PB. Para tanto, procuramos por meio destas questões, analisarmos as respostas de sete bolsistas de iniciação à docência do subprojeto de Geografia do CFP que atuam na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Crispim Coelho, também localizada no referido município.

Questionário dos Bolsistas ID em Geografia do PIBID

1) Elementos de identificação dos entrevistados

Sexo: Masculino ()

Feminino ()

Idade: _____

Onde mora? _____

2) Quais motivos que os/as levaram a participar do PIBID?

a) () O programa é importante para a formação docente

b) () Valor da Bolsa

c) () O programa pode contribuir para a melhoria do ensino público

d) () O PIBID possibilita benefícios no que diz respeito ao desempenho acadêmico

e) () Todas as alternativas

f) () Outros. Quais? _____

3) De que forma você utiliza a bolsa do PIBID? (podes marcar mais de uma alternativa).

a) () Alimentação

b) () Gastos pessoais

c) () Auxílio nas despesas familiares

d) () Obtenção de cópias para as atividades acadêmicas

e) () Aquisição de materiais didático-pedagógicos para desenvolver atividades nas escolas selecionadas para o PIBID

f) () Transportes

g) () Todas as alternativas

h) () Outras. Quais? _____

4) Ao seu ver, o PIBID tem promovido uma maior qualidade do curso de Licenciatura em Geografia do CFP, no que se refere a formação inicial de professores? ()sim ()não. Por quê?

5)O PIBID vem contribuindo para a sua formação docente em Geografia? ()sim ()não. Por quê?

6) O PIBID tem incentivado a sua formação para atuar como professor de Geografia da educação básica? ()sim ()não. Por quê? ou Como?

7) No que se refere à articulação entre a teoria e a prática, as atividades propostas pelo PIBID vem contribuindo para promover essa integração? Sim () Não (). Se positivo, de que forma ou por quê?

8) Qual a realidade do ensino de Geografia encontrada por você na escola onde atua?

9) A partir dessa realidade observada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio professor Crispim Coelho, foi pensado o desenvolvimento de ações interventivas diante da mesma? ()sim ()não. De quais formas ou quais as ações planejadas?

10) Quais os resultados das ações executadas?

11) Quais as principais metodologias, materiais e recursos que são utilizados para o desenvolvimento dessas ações?

12) No seu entendimento, as ações propostas contribuem para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de Geografia na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Crispim Coelho? ()sim ()não. Por quê?

13) Na sua opinião, essas ações de intervenções na escola trouxeram alterações no desenvolvimento do plano de curso da escola? ()sim ()não. De quais formas?

14) Houveram dificuldades para o desenvolvimento das atividades do PIBID na Escola? ()sim ()não. Cite as principais dificuldades encontradas.

15) Destaque as principais vantagens do PIBID para a formação docente.

16) Destaque as principais desvantagens do PIBID para a formação docente.

17) Como se dá a atuação do Supervisor do PIBID de Geografia na escola onde atua?

18) Cite aspectos positivos e negativos do Supervisor:

19) Como se dá a atuação do Coordenador de Área do PIBID de Geografia em sua escola?

20) Cite aspectos positivos e negativos do Coordenador de Área:

21) Como se dá a atuação dos Bolsistas de Iniciação à Docência (estudantes) do PIBID, na escola onde atua?

22) Cite aspectos positivos e negativos dos Bolsistas de Iniciação à Docência:

23) Quais as sugestões para os seguintes seguimentos melhorarem a sua atuação:

a- Bolsistas de Iniciação à Docência:

b- Supervisor:

c- Coordenador de Área:

24) Como as atividades do PIBID tem influenciado a sua decisão para o ofício de professor?

- () Influenciam a ser professor
- () Decepcionam a seguir a carreira docente
- () São indiferentes
- () Outros

25) Quando você se formar continuará na mesma linha desenvolvida pelo PIBID? ()sim () não. Por quê?

26) Você recomendaria aos demais colegas de curso participarem do PIBID? ()sim () não. Por quê?

27) Ao seu ver, há mais oportunidades ou há diferenças entre um aluno participante do PIBID em relação aos demais alunos que não participam? ()sim () não. Por quê?

Obrigada!

Apêndice B – Roteiro Guia da Entrevista com a Professora Supervisora do Subprojeto PIBID de Geografia do CFP

Eixo 1: Formação e trabalho docente

- 1- Conte-nos sobre a sua formação acadêmica.
- 2- Há quantos anos exerce o magistério?
- 3- Trabalha há quantos anos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Crispim Coelho?
- 4- Há quanto tempo atua como professora da rede pública de ensino?
- 5- Fale-nos sobre a sua carga horária semanal.

Eixo 2: Contribuições do PIBID para os saberes e práticas docentes dos professores em formação

- 6- De que forma você avalia a atuação dos alunos do PIBID de Geografia durante o desenvolvimento das ações em sala de aula, levando em consideração as suas experiências enquanto professora da rede pública de ensino?
- 7- Considerando o seu acompanhamento durante a realização das atividades do PIBID, você considera que o programa em questão traz contribuições para os futuros professores que estão desenvolvendo atividades na escola em que trabalha? Sim () Não () Expliques.
- 8- Para você, as atividades propostas pelo PIBID promovem a construção de novos saberes para os professores em formação? Sim () Não () Expliques.

Eixo 3: Dificuldades e expectativas do programa para a formação docente em Geografia e para a Escola Professor Crispim Coelho

- 9- As ações que vem sendo desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID de Geografia na Escola Professor Crispim Coelho foram pensadas considerando quais critérios?
- 10- Para você, houveram dificuldades durante o desenvolvimento das atividades do PIBID de Geografia na escola em que trabalha? Sim () Não () Expliques.
- 11- A seu ver como o os gestores, coordenadores pedagógicos e professores da Escola Professor Crispim Coelho acompanham e/ou conhecem o programa e o andamento das atividades promovidas pelos bolsistas do PIBID de Geografia na referida escola?
- 12- Você considera que a atuação do PIBID traz benefícios para a Escola Professor Crispim Coelho? Sim () Não () Expliques.
- 13- Para você, o programa traz limitações para a formação dos futuros professores, considerando às dificuldades que eles encontrarão em sala de aula? Sim () Não () Expliques.

Eixo 4: Implicações do programa na prática docente

14- Conte-nos sobre a sua participação durante as atividades do programa (Participou de todos os momentos, confeccionou algum material com os alunos)? Sim () não () Expliques.

15- A sua participação, acompanhamento e supervisão das atividades desenvolvidas pelos alunos do PIBID de Geografia promoveram implicações em sua prática docente? Sim () Não () Expliques.

16- Como você percebe a parceria universidade-escola a partir do PIBID?

Apêndice C – Roteiro Guia da Entrevista com a Coordenadora de área do Subprojeto PIBID de Geografia do CFP

Eixo 1: Formação e trabalho docente

- 1- Conte-nos sobre a sua formação acadêmica.
- 2- Há quantos anos exerce o magistério? Em quais níveis de ensino?
- 3- Trabalha há quantos anos na Universidade Federal de Campina Grande, no âmbito do Centro de Formação de Professores?
- 4- Antes de ingressar no Centro de Formação de Professores já trabalhou em outra instituição federal na condição de professora? Se sim, em qual(is) instituição(s) e durante quanto tempo?
- 5- Já atuou como professora dos níveis fundamental e médio da rede pública de ensino? Se sim, durante quanto tempo?

Eixo2: Contribuições do PIBID para os professores em formação

- 6- A seu ver, o PIBID contribui para a formação docente em Geografia? Sim () Não() Explique.
- 7- Em sua opinião, o PIBID tem promovido uma maior qualidade do curso de Licenciatura em Geografia do CFP, no que se refere à formação inicial de professores? Sim () Não() Explique.
- 8- Como professora de um Centro responsável pela formação de educadores, como você avalia a iniciativa da CAPES/MEC em criar um programa de cunho nacional como forma de incentivo à docência para a educação básica?

Eixo 3: Experiências e funções da Coordenação de área do PIBID

- 9- Como você recebeu a proposta para atuar como coordenadora de área do subprojeto de Geografia do CFP, no âmbito do PIBID? Quais foram as suas expectativas iniciais?
- 10- Há quanto tempo exerce a função de Coordenadora de área do PIBID de Geografia no CFP?
- 11- Conte-nos quais as funções que você desenvolve frente à coordenação de área do subprojeto de Geografia do CFP, no âmbito do PIBID.
- 12- Como você avalia a sistemática de atividades na execução do Subprojeto?
- 13- Como está sendo feito o acompanhamento das ações que vem sendo desenvolvidas pelo PIBID de Geografia na Escola Professor Crispim Coelho, assim como também na Escola Cecília Estolano Meireles?
- 14- Fale-nos sobre as suas experiências com o programa.
- 15- Já atuou como coordenadora de área do PIBID em outras instituições? Se sim, em

qual (is) e durante quanto tempo?

16- Em sua opinião, o Programa vem conseguindo alcançar suas expectativas nesta instituição? Se sim, por quê?

17- Para você, quais foram as maiores dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento das atividades do programa?

18- Como você percebe a parceria universidade-escola a partir do PIBID?

19- Para finalizarmos, qual mensagem você deixaria para os bolsistas de iniciação à docência, como forma de estímulo frente ao programa?

Apêndice D – Transcrição da Entrevista com a Supervisora

Aparecida: Bernadete, boa tarde! Essa entrevista que vamos fazer com você darão subsídios para a nossa pesquisa de TCC, que tem como tema: A importância do PIBID e suas implicações para a formação inicial docente em Geografia. Para tanto, dividimos a entrevista em quatro eixos, onde no primeiro eixo contemplamos questões sobre a formação e o trabalho docente, no segundo trazemos questões sobre as contribuições do PIBID para os saberes e práticas docentes dos professores em formação. No terceiro eixo contemplamos questões que tratam das dificuldades e expectativas do programa para a formação docente em Geografia e para a Escola Professor Crispim Coelho e o quarto eixo diz respeito às implicações do programa na prática docente. Questão de número 1: Conte-nos sobre a sua formação acadêmica.

Bernadete: Boa tarde! Eu terminei meu curso de Geografia na Universidade Federal da Paraíba, na época em que ela começou a funcionar. Era ainda, assim, muito carente, os meus professores de lá eram os professores daqui da escola, do nível médio, mas de qualquer forma eu procurei fazer a minha parte. Logo assim que eu terminei já comecei a ser professora. Não teve muito dinamismo no meu curso não, pouco estudo de campo, era mais aula teórica, a biblioteca também não oferecia tanta riqueza de livro, eram livros bastante antigos e a gente se virava da melhor maneira possível, não tinha internet ainda na época. Realmente a gente tinha vários obstáculos, mas a gente conseguiu vencer esses obstáculos na prática em sala de aula. Eu tenho um curso de especialização em práticas pedagógicas interdisciplinares, aí abrange toda a área de Geografia. Na época todos os professores fizeram. Foi um curso bastante profundo, foi muito bom.

Aparecida: Há quantos anos exerce o magistério?

Bernadete: 26 anos

Aparecida: Trabalha há quantos anos na Escola Professor Crispim Coelho?

Bernadete: Há 26 anos

Aparecida: Há quanto tempo atua como professora da rede pública?

Bernadete: 26 anos. Agora claro que nesse meio desses 26 anos eu já ensinei no Colégio Diocesano, já ensinei no Colégio CIA, hoje uma escola que não existe mais e também num cursinho pré-vestibular do estado e há 11 anos fui professora do Colégio Nossa Senhora de Lurdes também. Eu me identificava mais com o ensino médio. Agora eu ensino o ensino fundamental, não faz muito a minha praia não, mas eu tô agindo também no ensino fundamental.

Aparecida: Fale-nos sobre a sua carga horária semanal

Bernadete: Por hora tá leve, 20 horas semanais. Tá muito bom, mas eu já cheguei a dar 64 aulas por semana. Esses últimos anos eu entendi que não vale a pena não, a gente tem que trabalhar pra viver, não viver pra trabalhar. Bem tranquila essas aulas semanais, apesar de que eu tenho o projeto PIBID também, que eu dou um pouco de assistência. Tenho o projeto Alumbrar também, mas aula mesmo 20 aulas por semana.

Aparecida: De que forma você avalia a atuação dos alunos do PIBID de Geografia durante o desenvolvimento das ações em sala de aula, levando em consideração as suas experiências enquanto professora da rede pública de ensino?

Bernadete: Eu acho, assim, muito bom, positivo. Essa troca de experiências é fundamental pra mim e pra os professores que vão entrando agora. A gente aprende também com a inovação, com a modernização e vocês aprendem com nossa experiência. A gente também pode fazer um comparativo entre o antes e o agora e a gente tem que crescer nessa modernização. Eu não posso mais comparar meu aluno há 26 anos atrás com o de hoje. Hoje é de uma forma bastante diferenciada, eu é que tenho que ter criatividade e essa criatividade a gente se baseia muito nesses novos sangues que tão chegando agora, no caso vocês. Vocês atuam muito bem, com responsabilidade, com humildade, com criatividade e sempre buscando fazer o melhor.

Aparecida: Considerando o seu acompanhamento durante a realização das atividades do PIBID você considera que o programa em questão traz contribuições para os futuros professores que estão desenvolvendo atividades na escola em que trabalha?

Bernadete: Com certeza, porque estão conhecendo a realidade, eles estão conhecendo o mundo que eles vão atuar e esse conhecimento enriquece muito até no seu planejamento. Hoje em dia, o professor que trabalhar com pessoas diferenciadas. Hoje em dia, inclusive, tem até a inclusão. Se a gente pegar um caso de inclusão precisa realmente saber tratar o diferente, que a gente não deve nem comparar com o diferente. Então eu queria que no meu tempo tivesse tido essa experiência, é uma experiência muito positiva, você já sabe o mundo que você vai pisar, você já tá vendo a realidade, você já tá vendo que não pode ser mais aquele professor tradicional, que tem que inovar, tem que atrair a atenção do aluno porque você é o adulto da história. Você quem tem que compreender a cabeça dele, não ele compreender sua cabeça. Então traz muita contribuição, além do financeiro, que de qualquer forma é uma ajudazinha, é um incentivo. Num é lá essas coisas, mas já é um incentivo. Por outro lado, tem a questão do conhecimento, já que você aprende mais na prática do que na teoria. Aqui você praticamente já está colocando em prática algumas ações que vai trabalhar. Atualmente a educação trabalha muito com projetos e eu acredito que o futuro vai ser só projeto, projeto e projeto. Eu acredito que o planejamento vai ser: quais são os projetos que eu vou desenvolver esse ano na minha sala de aula? Eu imagino que isso não tá muito distante por que a gente já tá trabalhando tudo em cima de projetos, com a Geografia dentro da nossa realidade. A gente trabalha a Geografia física, mas sempre fazendo um paralelo com a nossa realidade. Então se eu falo em clima, eu falo do momento da seca, se eu falo em vegetação eu falo no nosso período, que é o período em que as plantas perdem as folhas, já pra ver se torna um assunto menos cansativo, aquela decoreba que tá fora de linha. Hoje em dia tem que criar junto, tem que promover o conhecimento juntamente com o professor e o aluno.

Aparecida: Para você as atividades propostas pelo PIBID promovem a construção de novos saberes para o professor em formação?

Bernadete: Promovem sim, porque ele vai sentindo a responsabilidade dele mesmo adquirir o conhecimento suficiente pra colocar em prática, afinal de contas ali é a decisão do futuro dele. Depois que terminar um curso superior ele defini o futuro dele e de acordo com o trabalho dele, de acordo com o que ele buscou, de acordo com os projetos que ele colocou em prática vai facilitar o andamento da missão professor. É um eterno estudante, por mais que você leia, por mais que você diga: não tem mais novidade pra mim, mas sempre tem.

Aparecida: As ações que vem sendo desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID de Geografia na escola Professor Crispim Coelho foram pensadas considerando quais critérios?

Bernadete: Primeiro foi feito o diagnóstico, onde foi aplicado questionário com os alunos e de acordo com esse questionário a gente concluiu que alguns assuntos estavam em primeiro lugar, que foi a questão das drogas, a questão da dificuldade no aprendizado na nossa área de Geografia, relacionado também com questões ambientais. Então a gente tem que trabalhar essa educação, que, afinal de contas é o nosso dia a dia. Foi a partir daí que a gente desenvolveu os projetos, de muita importância e principalmente a questão que a gente tá passando agora, que é a questão da escassez de água e a gente colocou em prática e foi muito bom.

Aparecida: Para você houveram dificuldades durante o desenvolvimento das atividades do PIBID de Geografia na Escola em que trabalha? Sim () Não (). Explique.

Bernadete: Não houve dificuldade, na verdade, assim, poderia ter sido melhor se a gente tivesse mais condições de fazer mais estudo na prática, se a gente tivesse tido, por exemplo, o transporte, se a escola fornecesse um laboratório de informática melhor a gente poderia ter trabalhado mais na sala de informática, também talvez tivesse sido melhor, assim como também se a gente não tivesse passando por esse período da seca, quem sabe a gente podia ter desenvolvido uma horta na escola também. Isso aí também seria interessante, ensinar os alunos a trabalhar a terra, mas fora isso daí pelo menos os alunos, os futuros professores sempre disponíveis, obedientes, na hora que eu chamava eles estavam todos aqui e sempre no nosso planejamento, sempre me ouvindo. De qualquer forma nesses projetos uma coisa que eu me admirei foi que me ouviram muito, porque o projeto sobre a escassez de água na verdade foi eu que chamei a atenção pra isso, o estudo de campo e tudo. Por isso que eu procurei sempre investir mesmo, atrás de transporte e tudo.

Aparecida: A seu ver, como os gestores, coordenadores pedagógicos e docentes da Escola Professor Crispim Coelho acompanham e/ou reconhecem o programa e o andamento das atividades promovidas pelos bolsistas do PIBID de Geografia na referida escola?

Bernadete: Os diretores concordam plenamente que a universidade tenha essa interação com a escola pública, até porque ajuda muito também aos próprios professores da escola. Não só a universidade pública, mas a universidade particular também de vez em quando envia gente aqui para fazer palestras sobre assuntos interessantes, sobre questões de drogas, sobre

questões de saúde. Aqui acolá a universidade particular tá aqui também. Por outro lado, às vezes os coordenadores discordam em alguns pontos porque acham que às vezes atrapalha, mas isso aí é uma minoria. Eu não vejo dessa forma não, eu pelo menos vejo da forma positiva. Eu acho que o PIBID é um grande projeto. Ah se no meu tempo tivesse tido PIBID viu! Vocês já terminam prontos para a sala de aula. Tipo você vai deixar seu currículo numa escola, por exemplo, aí já é uma forma de experiência, porque de qualquer forma vocês estão numa sala de aula juntos com a gente, desenvolvendo os projetos, observando o professor, observando o comportamento do aluno, observando tudo.

Aparecida: Você considera que a atuação do PIBID traz benefícios para Escola Professor Crispim Coelho? Sim () não (). Explique.

Bernadete: Sim, traz muitos benefícios. A gente já se sente familiarizado. Antes a gente já tinha aquele impacto, quando a gente via qualquer professor da universidade aqui a gente já sentia aquele impacto, mas hoje não, hoje a universidade tá presente aqui e a gente já se familiarizou, os próprios alunos já se familiarizaram. A gente já se sente mais a vontade, a gente já se sente com mais igualdade com o professor da universidade também. A gente se discriminava antes. Eu acho positivo demais. O benefício pra escola é que de qualquer forma, o PIBID, ele sugere aos professores que eles precisam mudar, que eles precisam modernizar o sistema de ensino, já que eles escolheram aquela profissão. Assim, eles tem a responsabilidade de desenvolver práticas mais atraentes, pra que o nosso jovem tenha mais interesse em ficar na escola. Não adianta a gente ficar só reclamando: o aluno não quer, não quer, não quer e não fazer nada, então é melhor você mudar de rumo na vida. Ou você trabalha colocando em prática uma missão que você abraçou, ou então se você pensa só pelo lado financeiro fica difícil, porque você vai se tornar uma pessoa traumatizada, frustrada da vida, por que ser professor hoje em dia só pelo dinheiro é uma tortura. Então de qualquer forma você se sente até, assim, um pouco sem graça de você ver esse sangue novo tentando trazer coisa nova e você permanecer naquele tradicionalismo. É preciso que mude realmente. Aquela aula tradicional, cansativa, só ela já não traz mais vantagem não. Então o PIBID tem contribuído bastante com essa inovação.

Aparecida: Para você o programa traz limitações para a formação dos futuros professores, considerando as dificuldades que eles encontrarão em sala de aula? Sim () Não (). Explique.

Bernadete: Não, não traz limitações não. Depende, se o professor realmente é convicto da sua missão, pelo contrário, talvez faça com que ele se sinta mais atraído. Agora, se realmente ele tá ali porque não tinha outra coisa pra fazer e só tá ali pra ter um curso superior realmente limita, porque ele fica sem coragem quando ver a realidade, mas se pelo contrário você tá numa missão correta você diz: puxa vida! Eu tenho realmente que me preparar, eu tenho que buscar, eu tenho que ter mais conhecimento, eu tenho que me preparar de todos os lados. Eu tenho que ver a Psicologia, eu tenho que ver a Filosofia, eu tenho que ver tudo porque o professor hoje em dia tem que ser psicólogo e filósofo pra poder entender o aluno. Em alguns momentos a gente é filósofo, em alguns momentos a gente é psicólogo. Você olha pra cara de um aluno e ele tá ali no mundo da lua, aí mesmo você não sendo psicólogo, mas nessa hora dar uma de psicólogo. Você chega na sala de aula, todos desinteressados, aí você tem que ser filósofo nessa hora, inventar qualquer coisa pra atrair a atenção dos alunos.

Aparecida: Conte-nos sobre a sua participação durante as atividades do programa. (Participou de todos os momentos/confeccionou algum material com os alunos)?

Bernadete: Participei. Na confecção de materiais fiquei só observando. De qualquer forma tudo o que os alunos fazem eu admiro muito, porque eu sou péssima em Artes, mas tudo o que eles fazem eu acho bonito: desenhos, slogan que eles criam eu acho criatividade deles. A gente valoriza o que os nossos alunos fazem, por mais simples que seja eu valorizo muito. Eu gosto também de pedir para que eles desenhem e expliquem o que fizeram, gosto que eles criem textos. Eu participo porque quando a gente assume uma responsabilidade a gente procura ser fiel a ela.

Aparecida: A sua participação, acompanhamento e supervisão das atividades desenvolvidas pelos alunos do PIBID de Geografia promoveram implicações em sua prática docente? Sim () Não (). Explique.

Bernadete: Com toda certeza promoveu implicações. Eu já não sou mais aquela professora antes do PIBID. Tem o antes PIBID e o depois PIBID. Antes eu tinha vontade de mudar minha prática em sala de aula, mas faltava interesse, não tinha nada que me estimulasse, mas com esse programa PIBID, juntamente com os alunos, houve um incentivo, de qualquer forma. Observando aquele otimismo dos bolsistas eu achei por bem mudar a minha prática e

mudou bastante. Eu não sou mais aquela professora antiga não. Todo dia eu dou uma aula diferente, todo dia é uma coisa diferente que eu faço. Tem dia que eu tô em círculo, tem dia que coloco os alunos em grupos, tem dia que eu trago um exercício, tem dia que eu incentivo os alunos a fazerem leituras, tem dia que eu converso sobre a vida, tem dia que eu levo os meninos para a sala de informática, tem dia que eu levo os meninos para a biblioteca. Sempre tô mudando a prática.

Aparecida: Como você percebe a parceria Universidade-Escola a partir do PIBID?

Bernadete: Como eu falei é sempre muito positivo. Seria mais interessante se tivesse mais condições financeiras pra investir mais em práticas pedagógicas, porque infelizmente aí entra o dinheiro. Não adianta a gente dizer que não entra, porque a gente precisa de transporte, a gente precisa de dinheiro para investir em estudos de campos. Por exemplo, digamos que a gente precisa fazer um festival de paródias, a gente precisa de dinheiro para investir. Vamos apresentar uma dramatização, com certeza a gente precisa de dinheiro também e precisa de tempo também. Infelizmente nosso tempo é curto também. A parceria é totalmente positiva e a gente vai ficar com saudade se realmente o PIBID acabar. A gente vai se sentir órfã da presença de vocês. Eu tenho a esperança que o programa não cabe. A nossa educação já tá tão sofrida que eu acredito que o governo vai pensar melhor, pois já investe tão pouco na educação. Quantos gênios, quantos crânios migram do Brasil porque aqui não oferece perspectiva de crescimento na área do conhecimento.

Aparecida: Então, Bernadete a gente agradece por você ter contribuído com a nossa pesquisa, por que de fato você trouxe contribuições bastante positivas. Por isso, obrigada pela atenção.

Bernadete: Eu é que agradeço e fico feliz por ter contribuído.

Apêndice E – Transcrição da Entrevista com a Coordenadora de Área

Aparecida: Boa noite, Cecília. Essa entrevista nos objetiva conseguirmos informações para a nossa pesquisa de TCC, que tem como tema: A importância do PIBID e suas implicações para a formação inicial docente em Geografia. A mesma está dividida em três eixos, onde no primeiro eixo trazemos questões relacionadas à sua formação e trabalho docente. No segundo contemplamos questões relacionadas às contribuições do PIBID para os professores em formação e no terceiro e último eixo apresentamos quesitos sobre as experiências e funções da coordenação de área do PIBID. Então vamos para a primeira questão: Conte-nos sobre a sua formação acadêmica.

Cecília: Boa noite. Bom, minha formação acadêmica é em Geografia, licenciatura em Geografia. Tive a experiência do CNPQ, onde fui bolsista três anos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, na área ambiental. E aí quando terminei a graduação sai direto para o mestrado. Fiz o mestrado na área de desenvolvimento e meio ambiente, devido ter passado tempo com a bolsa na área de projeto ambiental. Então, assim, tinha uma influência nessa área, é uma área que eu tenho afinidade e que gosto. No retorno do mestrado fiz a seleção para professor substituto na URCA, em 2002 e passei de 2002 até 2011 como professora substituta. Fiz cinco concursos, totalizando dez anos de ensino superior. E aí nesses dez anos eu passei na área de Estágio Supervisionado, Prática de Ensino, Geografia do Turismo e Educação Ambiental, que foram as disciplinas que eu trabalhei durante esse período. E aí trabalhei também na especialização em Geografia e Meio Ambiente e Geopolítica, que aí eu trabalhava Metodologias do Ensino Superior. Quando terminei o último contrato aí saí e fiz a seleção do doutorado em Geografia. Terminei o doutorado em 2013 e em seguida fiz o concurso pra cá.

Aparecida: Há quantos anos exerce o magistério? Em quais níveis de ensino?

Cecília: Eu tenho dois anos de ensino médio, os quais passei esses dois anos com a disciplina de Didática e Geografia e de ensino superior treze anos. Então quinze anos ao todo. Eu iniciei com vinte anos, que foi quando eu voltei do mestrado. Com vinte anos eu era mestre. É tanto que quando eu terminei o mestrado o meu orientador queria que eu fizesse a seleção para o doutorado, aí foi quando saiu esse concurso pra substituto, aí eu digo, não, vou fazer o concurso porque eu queria ter uma experiência, porque eu já tinha saído da graduação direto

para o mestrado. Meu orientador de iniciação científica disse assim: faça o mestrado, não vá fazer a especialização não, faça logo a seleção para o mestrado. Aí eu fiz a seleção para o mestrado e fui aprovada. Pronto, aí passei da graduação direto para o mestrado. Aí fiz um ano das disciplinas de créditos, aí com um ano eu defendi a dissertação. Só que eu olho para a minha dissertação hoje e não gosto dela acho, assim, horrível e até o que eu coloquei lá na dissertação, que eu abordei a leitura e tudo, assim, é imaturo, porque eu não concordo hoje, eu não tenho aquela leitura, eu não penso daquela forma. E aí eu pego minha dissertação, leio, releio e cada vez que eu leio e releio e aí eu me pergunto: eu fiz isso mesmo? Quer dizer, eu vejo que o nível de discussão e maturidade é completamente diferente.

Aparecida: Trabalha há quantos anos na Universidade Federal de Campina Grande, no âmbito do Centro de Formação de Professores?

Cecília: Um ano e meio, porque foi em Junho do ano passado que eu assumi.

Aparecida: Antes de ingressar no Centro de Formação de Professores já trabalhou em outra instituição federal na condição de professora? Se sim, em qual (is) instituição(s) e durante quanto tempo?

Cecília: Não. Era estadual que eu trabalhei, na URCA do Ceará, durante dez anos.

Aparecida: Já atuou como professora dos níveis fundamental e médio da rede pública de ensino? Se sim, durante quanto tempo?

Cecília: Sim. Dois anos no ensino médio, como eu falei antes.

Aparecida: A seu ver, o PIBID contribui para a formação docente em Geografia? Explique.

Cecília: Sim, porque aí no caso do bolsista, ele sai com um nível de conhecimento e de experiência completamente diferente do aluno que termina a licenciatura e não tem essa vivência na escola. Por exemplo: no estágio é um tempo muito limitado na escola, diferente dos bolsistas de iniciação à docência, que, passam a ter toda essa vivência dentro da escola. E aí tanto com a Geografia escolar, como a própria questão de conhecer e de vivenciar o espaço escolar.

Aparecida: Em sua opinião, o PIBID tem promovido uma maior qualidade do curso de Licenciatura em Geografia do CFP, no que se refere à formação inicial de professores? Sim () Não(). Explique.

Cecília: Sim. Porque são quatorze bolsistas e esses quatorze bolsistas são seletos, mas eles, além da experiência do PIBID, dos encontros semanais, daquela carga horária que eles tem que cumprir, eles passam para os demais o que é ser um pibidiano, qual é a diferença de ser um bolsista do PIBID. Porque o programa dá essa oportunidade de vivenciar a Geografia e o aluno refletir sobre a sua própria formação docente, se realmente ele deseja a docência, o ensino e a sala de aula. É um momento único pra você refletir sobre o que é ser professor e sobre o espaço da sala de aula.

Aparecida: Como professora de um Centro responsável pela formação de educadores, como você avalia a iniciativa da CAPES/MEC em criar um programa de cunho nacional como forma de incentivo à docência para a educação básica?

Cecília: Mais do que louvável priorizar a educação, mesmo passando por toda essa série de problemas, mas, assim, que venham outros e que não seja extinto o programa.

Aparecida: Como você recebeu a proposta para atuar como coordenadora de área do subprojeto de Geografia do CFP, no âmbito do PIBID? Quais foram as suas expectativas iniciais?

Cecília: Assim, o que eu conheço do PIBID, por exemplo: foi uma experiência muito curta do acompanhamento da seleção e dos bolsistas e em alguns momentos do PIBID no caso da URCA, mas o PIBID que eu acompanhei no caso as atividades mais de perto foi na UFC, onde o professor Cristian coordenava a equipe do PIBID. Só que aí no caso de lá, os alunos desenvolvem o projeto junto a uma escola no Juazeiro, que aí era na área cultural e tudo. Hoje eu não sei como está porque estou afastada. Mas aqui foi através do professor Aldo, que aí eu assumi a coordenação de área.

Aparecida: Há quanto tempo exerce a função de Coordenadora de área do PIBID de Geografia no CFP?

Cecília: Vai fazer sete meses, porque foi em Abril.

Aparecida: Conte-nos quais as funções que você desenvolve frente à coordenação de área do subprojeto de Geografia do CFP, no âmbito do PIBID.

Cecília: Acompanhar as propostas do projeto e aí no caso acompanhar mais de perto as duas equipes nos dois colégios, no caso o Colégio Estadual com sete bolsistas e o Cecília Estolano com sete bolsistas. Ver a repercussão dessas ações nas escolas, na aprendizagem dos alunos e aí até a própria influência do supervisor, o que é que ele pode proporcionar para a formação do pibidiano, como é que ele pode contribuir nessa formação. E aí na própria metodologia do projeto que tá sendo desenvolvido.

Aparecida: Como você avalia a sistemática de atividades na execução do Subprojeto?

Cecília: Há todo um cronograma, um planejamento dessas atividades que aí nesse ano vocês tem que fechar no caso as quatro ações, pra poder fazer toda essa análise desses dados e aí inserir no relatório de 2015.

Aparecida: Como está sendo feito o acompanhamento das ações que vem sendo desenvolvidas pelo PIBID de Geografia na Escola Professor Crispim Coelho, assim como também na Escola Cecília Estolano Meireles?

Cecília: É o que eu já falei, que aí eu vou na escola, por que tenho que acompanhar, já que no caso do coordenador de área não dá pra ficar somente na universidade. Ele tem que acompanhar mais de perto, até pra fazer as sugestões e aí até as possíveis correções do que ele vai presenciar lá no colégio. E é importante o acompanhamento dele mais de perto, até pra dar um respaldo junto à escola e um reforço maior aos bolsistas.

Aparecida: Fale-nos sobre as suas experiências com o programa.

Cecília: Assim, ainda é muito sucinto diante do período de sete meses, mas é um programa importantíssimo. A minha expectativa é que ele possa melhorar cada vez mais, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem tanto do aluno que está na escola, como na própria reflexão da formação do licenciando. Por que aí, por exemplo, no caso desse licenciando, ele

é diferenciado, por que ele não vai ser aquele licenciando que ainda vai pensar e dizer: não, eu não quero ser professor, eu não quero estar nesse ambiente da escola, eu não quero uma sala de aula. E aí o programa vem justamente favorecer essa reflexão e contribuir nessa formação. Além de você tá trabalhando com a própria ciência mais detalhadamente, de forma mais complexa.

Aparecida: Já atuou como coordenadora de área do PIBID em outras instituições? Se sim, qual (is) e durante quanto tempo?

Cecília: Não.

Aparecida: Em sua opinião, o Programa vem conseguindo alcançar suas expectativas nesta instituição? Se sim, por quê?

Cecília: Sim, diante do que já foi colocado, da própria contribuição e de aproximar a universidade com a escola, por que a escola não é somente pra servir a universidade diante de uma necessidade de estágio e de alguma atividade temporária. E aí o PIBID vem justamente estreitar esses laços e facilitar essa intercomunicação entre escola e universidade.

Aparecida: Para você, quais foram as maiores dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento das atividades do programa?

Cecília: Não, até agora nenhuma. É só a questão, assim, que você fica preocupada e que gera certa angústia de saber de realmente o grupo adere à sua proposta do trabalho e da metodologia, como tá proposto lá no projeto. Então você fica com a aquela preocupação e aquela angústia diante dos resultados.

Aparecida: Como você percebe a parceria universidade-escola a partir do PIBID?

Cecília: Como eu já falei, essa parceria é positiva, pois promove benefícios tanto pra escola, como para os professores em formação.

Aparecida: Para finalizarmos, qual mensagem você deixaria para os bolsistas de iniciação à docência, como forma de estímulo frente ao programa?

Cecília: De procurar sempre se dedicar mais ao programa, mesmo cada um tendo ciência da sua responsabilidade, mais aí buscar, em todos os momentos, aproveitar essa oportunidade, porque nem todos tem essa oportunidade de serem inseridos pelo PIBID. Não é só a questão da remuneração, mas aí a questão do conhecimento, da experiência que você está adquirindo na escola, além da universidade.

Aparecida: Pronto, Cecília muito obrigada. Você com certeza contribuiu bastante para a nossa pesquisa.

Cecília: Por nada.