



**Universidade Federal de Campina Grande**  
**Centro de Formação de Professores**  
**Unidade Acadêmica de Geografia**  
**Curso de Licenciatura em Geografia**

**Mismana Morais Moura**

**O PIBID, A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM GEOGRAFIA E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA**

**Cajazeiras-PB**

**2017**

**Mismana Morais Moura**

**O PIBID, A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM GEOGRAFIA E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Formação de Professores, Campus Cajazeiras com a finalidade de obtenção do título de Graduado no referido curso.

**Orientadora:** Profa. Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

Cajazeiras-PB

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)  
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764  
Cajazeiras - Paraíba

M929p Moura, Mismana Morais.

O PIBID, a formação inicial docente em geografia e suas implicações na relação universidade-escola / Mismana Morais Moura. - Cajazeiras, 2017.

119f.: il.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo.

Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP, 2017.

1. Formação docente. 2. Geografia - ensino. 3. Práxis social. I. Lorenzo, Ivanilda Dantas Nóbrega Di. II. Universidade Federal de Campina Grande.

MISMANA MORAIS MOURA

O PIBID, A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM GEOGRAFIA E SUAS  
IMPLICAÇÕES NA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao curso de Licenciatura em  
Geografia, da Universidade Federal de  
Campina Grande, no Centro de  
Formação de Professores, Campus  
Cajazeiras com a finalidade de obtenção  
do título de Graduado no referido curso.

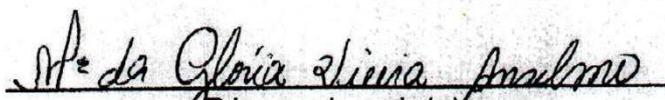
**Banca Examinadora:**



Professora Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo (CFP/UFCCG-Orientadora)



Professora Dra. Zildene Francisca Pereira (CFP/UFCCG-Examinadora Interna)



Professora Esp. Maria da Glória Vieira Anselmo (CFP/UFCCG-Examinador Interno)

Aprovada em: 02/05/2017

Aos meus pais, Ana e José, meu irmão, Mateus, familiares e amigos que sempre apoiaram minhas decisões e estiveram ao meu lado nesse caminhar. **Dedico.**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me permitir a realização desse trabalho, por ser meu guia nos momentos mais difíceis da minha vida, encorajando-me a me superar todos os dias, propiciando força e perseverança.

Aos meus pais, José e Ana, meu irmão Mateus que estiveram constantemente me apoiando, incentivando e me amparando nos momentos mais conturbados.

A minha Orientadora Profa. Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, que incentivou a iniciar nossas pesquisas a partir das motivações pessoais, das experiências na formação inicial docente. Agradeço pelo respeito, opiniões, conselhos, pela sua colaboração e o incentivo dado durante minha trajetória acadêmica, principalmente a paciência, você fez a diferença!

Aos meus amigos que estiveram junto comigo nesta batalha vivendo momentos de conhecimentos, alegrias, tristezas, enfim todos os momentos que foram importantes para mim, somamos juntos. Sendo estes Jocelma Diniz, Pierre Medeiros, Maglandyo Silva, Joana Dark, Cleilton Nunes, Jalisson Luís, Lucine Tavares e Clenilda Pereira, e a outros colegas do curso de Geografia. Aos meus queridos colegas de ônibus que me proporcionaram grandes histórias no trajeto de Paulista-PB à Cajazeiras-PB.

Aos professores do curso de Licenciatura de Geografia pela contribuição para o meu progresso acadêmico, em especial ao Prof. Me. Aldo Gonçalves de Oliveira que sempre me motivou e cativou com sua alegria, que acreditou em mim enquanto pessoa e no meu trabalho acadêmico, contribuindo muito para a minha formação acadêmica e também as professoras que considero minhas amigas Profa. Micaele Amâncio e Profa. Renata Barbosa.

Ao Prof. Dr. Josias de Castro Galvão, a Profa. Me. Mariana Borba de Oliveira e ao Prof. Me. Diego Silvestre que me permitiram estar em suas presenças e trocar conhecimentos, projetos, pesquisas e o mais importante, a sensibilidade humana. As minhas amigas, Maria do Socorro e Alia Pinheiro, parceiras.

Quero ainda agradecer aos meus bons amigos de Subprojeto PIBID de Geografia, que construíram conjuntamente o desejo de fortalecer este trabalho e somaram muito na minha formação, em especial a Oraldo Rick e Jaci Araújo, amigos de todas as horas, com os quais, trocamos tantas ideias e ideais, e por aguentar durante um bom tempo, minhas ideias malucas para atrair a atenção dos nossos alunos.

Ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pelo apoio financeiro como Bolsista de Iniciação à Docência (ID), do Subprojeto Geografia, pela qual pudemos permanecer por dois anos e quatro meses no Programa e que muito contribuiu com nossa formação docente.

Aos Professores Dr. Aldo Gonçalves de Oliveira e Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves pela Coordenação do Subprojeto PIBID Geografia, do qual fizemos parte.

A minha amiga Micaela Targino a qual me possibilitou muitos aprendizados dentro da Universidade e para fora dela, sempre me apoiando e aconselhando. Aos meus “bons vivãs” da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) campus Cajazeiras e aos bons amigos paranoicos por estudo.

A Matias Lucena e Lívia Moraes, que de forma direta e indireta me motivaram em muitos dias, auxiliando-me sempre, vocês são incríveis, são “legendários”.

À Banca Examinadora, composta pelos Professores; Profa. Dra. Ivanalda Dantas Di Lorenzo, Profa. Dra. Zildene Francisca Pereira e Profa. Esp. Maria da Glória Vieira Anselmo.

A todos que de alguma forma contribuíram e me apoiaram nessa jornada.

Obrigada a todos!

## RESUMO

A presente monografia objetiva analisar como as pesquisas fomentadas a partir de um conjunto de ações desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) ao longo das percepções e participação no Subprojeto de Geografia do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras, como contribui/influi com o ensino de Geografia da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Cecília Estolano Meireles situada no Município de Cajazeiras-PB. Embasamo-nos nos diagnósticos do PIBID Subprojeto de Geografia e como as ações propostas e desenvolvidas, puderam promover a prática social da cidadania dos estudantes. Compreendemos o espaço escolar em sua dimensão de relações e organização sócio/espacial enquanto palco de acontecimentos que influenciam diretamente a vida dos educandos, em suas escalas (nacionais e locais) e de como estas dinâmicas ao longo do espaço e tempo, promoveram o melhoramento da educação, bem como, do ensino de Geografia. Dessa forma, percebendo as necessidades de ressignificar o ensino de Geografia, as práticas metodológicas dos modelos tradicionais arraigados ainda hoje nas escolas, levando em consideração os processos reais de transmissão dos conteúdos geográficos que marcaram essa disciplina por muito tempo, caracterizo-a como sendo mnemônica. Propomos então, superar e desenvolver novas habilidades e competências em trabalho contínuo, e para isso contamos com a parceria de todos os envolvidos no Subprojeto (Professora coordenadora, professora supervisora e bolsistas ID's e educandos) e atendemos assim, as novas concepções do espaço escolar e do ensino de Geografia atual. Comprometemos aqui em evidenciar os procedimentos metodológicos as novas propostas embasadas nos planejamentos coletivos e aplicação da pesquisa-ação e assim, concretizar o processo de pesquisa qualitativa e comparativa. Portanto, ficou evidenciado que o PIBID é um instrumento que pode facilitar o docente em seu processo formativo, enquanto futuro docente, ficou claro que, os caminhos para os bolsistas de Licenciatura em Geografia podem por meio deste Programa serem beneficiados e beneficiar os diversos espaços de conhecimento.

**Palavras-chave:** PIBID – Ensino de geografia – Práxis social.

## RESUMEM

Esta monografía pretende analizar cómo la investigación fomentada a partir de un conjunto de acciones desarrolladas en el Programa Institucionales de Iniciación a la Enseñanza (PIBID) a lo largo de las percepciones de la participación en el subproyecto de la geografía del Centro de Formación de Maestro de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras contribuirá / influencia sobre la enseñanza de la geografía de la Escuela de educación infantil y Primaria enseñanza Cecilia Meireles Estolano en el municipio de Cajazeiras-PB. Embazamos nos en el diagnóstico del PIBID subproyecto de geografía y cómo las acciones propuestas y desarrolladas, podrían promover la práctica social de la ciudadanía de los estudiantes. Entendemos el entorno escolar en su dimensión de las relaciones y la organización social/espacial como eventos teatrales que afectan directamente a la vida de los estudiantes en sus escalas (nacional y local) y cómo estas dinámicas en el espacio y el tiempo, promueven la mejora de la educación y la enseñanza de la geografía. Por lo tanto, dando cuenta de las necesidades de replantear la enseñanza de la Geografía, prácticas metodológicas de los modelos tradicionales arraigados hoy en día en las escuelas, teniendo en cuenta los procesos reales de transmisión de contenido geográfico que marcó esta disciplina desde hace mucho tiempo, me caracterizan como mnemotécnicos. Proponemos superar y desarrollar nuevas habilidades y conocimientos en el trabajo continuo en asociación con todos los involucrados en el subproyecto (maestra coordinadora, maestra supervisora, becados ID's y los estudiantes) para atender con las nuevas concepciones del espacio escolar y la enseñanza de la geografía actual. Comprometámonos aquí en poner tendencias los procedimientos metodológicos recomendados al largo del espacio y tiempo, recogiendo trascender con nuevas propuestas fundamentada en la planificación colectiva y aplicación, investigación acción. Comprometemos aquí en poner tendencias los procedimientos metodológicos informadas las nuevas propuestas en la planificación colectiva y aplicación de la investigación-acción y así cumplir con el proceso de investigación cualitativa y comparativa. Por lo tanto, era evidente que el PIBID es una herramienta que puede facilitar al docente en su proceso de formación, mientras que docente de futuro, se hizo evidente que las rutas a los becados de Geografía mediante de este programa pueden ser beneficiados y beneficiar a la enseñanza de la Geografía en diversas escalas, basado en la actividad de la escuela de actuación e espacios de conocimiento

**Palabras-clave:** PIBID; Enseñanza de la geografía; Práctica Social

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Mapa de localização do Município de Cajazeiras-PB .....	17
<b>Figura 2</b>	Mapa de localização do espaço escolar.....	18

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b>	Exposição do tema 6º Ano A.....	47
<b>Imagem 2</b>	Mapas mentais dos alunos do 6º ano B .....	48
<b>Imagem 3</b>	Maquetes do campo e das cidades 6º Ano.....	49
<b>Imagem 4</b>	Confecção de lixeiras de coleta seletiva na escola .....	51
<b>Imagem 5</b>	Confecção e exposição de painéis na turma do 8º Ano A.....	51
<b>Imagem 6</b>	Abordagem sobre drogas junto a turma do 8º ano A.....	54
<b>Imagem 7</b>	Momento de troca de experiência na turma do 8º Ano A .....	54
<b>Imagem 8</b>	Confecção e apresentação de cartazes pelos alunos da turma do 8º Ano A.....	55
<b>Imagem 9</b>	Abordagem teórica multiculturalista, contextualização e confecção do painel.	57
<b>Imagem 10</b>	Gincana "Qual é a música" e finalização da ação do Multiculturalismo.....	58
<b>Imagem 11</b>	Aula expositiva dialogada sobre racismo e confecção de marca-textos.....	60
<b>Imagem 12</b>	Cartazes confeccionado pelos alunos e leitura de poemas .....	60
<b>Imagem 13</b>	Abordagem teórica sobre cartografia .....	62
<b>Imagem 14</b>	Planisfério construído pelos alunos, aula prática e gincana pedagógica .....	62

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Quais preferências de recursos .....	73
<b>Quadro 2</b>	Como o PIBID vem contribuindo para sua formação docente em Geografia?....	78
<b>Quadro 3</b>	Principais metodologias que são utilizadas para o desenvolvimento das ações ..	84

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Percentual de alunos que gostam de estudar Geografia .....	46
<b>Gráfico 2</b>	Concepções acerca do objeto de estudo da Geografia segundo os alunos .....	46
<b>Gráfico 3</b>	Problemas existentes no bairro onde se encontra localizada a escola .....	50
<b>Gráfico 4</b>	Opinião dos alunos com relação ao uso de drogas .....	53
<b>Gráfico 5</b>	Percentual de alunos que presenciaram situações de racismo na escola .....	58
<b>Gráfico 6</b>	Novo percentual de alunos que gostam de estudar .....	67
<b>Gráfico 7</b>	O que gostam de estudar em Geografia? .....	68
<b>Gráfico 8</b>	O que não gostam de estudar em Geografia? .....	69
<b>Gráfico 9</b>	Avaliação da atuação do PIBID Subprojeto Geografia .....	70
<b>Gráfico 10</b>	Avaliação das aulas de Geografia mediante participação dos bolsistas PIBID..	71
<b>Gráfico 11</b>	Alterações na forma de ensinar a Geografia na escola após início do PIBID .	72
<b>Gráfico 12</b>	Avaliação geral das metodologias desenvolvidas pelo Subprojeto Geografia...	74
<b>Gráfico 13</b>	Incentivo a formação e atuação do professor de Geografia na Educação Básica.....	79
<b>Gráfico 14</b>	Como ensina a realidade do ensino de Geografia na escola onde atua? .....	86

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1** Cursos e quantitativo de bolsista e profissionais envolvidos no projeto no CFP .. 40

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
<b>CFP</b>	Centro de Formação de Professores.
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>E.E.E.F.M.</b>	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
<b>E.E.E.I.F.</b>	Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental
<b>ESG</b>	Escola Superior de Guerra
<b>ID</b>	Iniciação à Docência
<b>IES</b>	Instituições de Educação Superior
<b>ISEB</b>	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	Organização Para A Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PB</b>	Paraíba
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico do Curso.
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico.
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande.
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 A FORMAÇÃO DO DISCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL.....</b>	<b>23</b>
2.1 A formação do discente no Brasil.....	23
2.2 Ensino de Geografia e formação docente no Ensino Superior .....	27
2.3 Programas de valorização na formação docente: um problema em questão .....	35
<b>3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), SUBPROJETO PIBID DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>37</b>
3.1 O PIBID e o papel da CAPES .....	37
3.2 O Subprojeto Geografia e as ações do PIBID no Centro de Formação de Professores ....	40
3.3 Inserção do Subprojeto Geografia na Escola Cecília Estolano Meireles e a reconstrução do espaço escolar .....	43
<b>4 RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DO SUBPROJETO PIBID DE GEOGRAFIA .....</b>	<b>63</b>
4.1 Metas propostas na execução do programa aos resultados alcançados .....	63
4.2 Ampliando horizontes educacionais na escala geográfica: a parceria Universidade e Escola .....	72
4.3 Dificuldades e expectativas do programa para a formação docente em Geografia e para a Escola Cecília Estolano Meireles .....	78
4.4 Contribuições do PIBID para os saberes e práticas docentes do Professor Supervisor da escola básica, para os Licenciandos Bolsistas de ID e para o Coordenador de Área do PIBID.....	82
<b>5 CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>93</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Escola se apresenta como uma das principais instituições dentro da sociedade que envolve o ensinar e o aprender dos indivíduos. Mas, não se pode considerar que a educação e a aprendizagem serão somente construídas dentro da escola, tampouco considerar que a sistematização dos conteúdos propiciará a eficácia dessa aprendizagem.

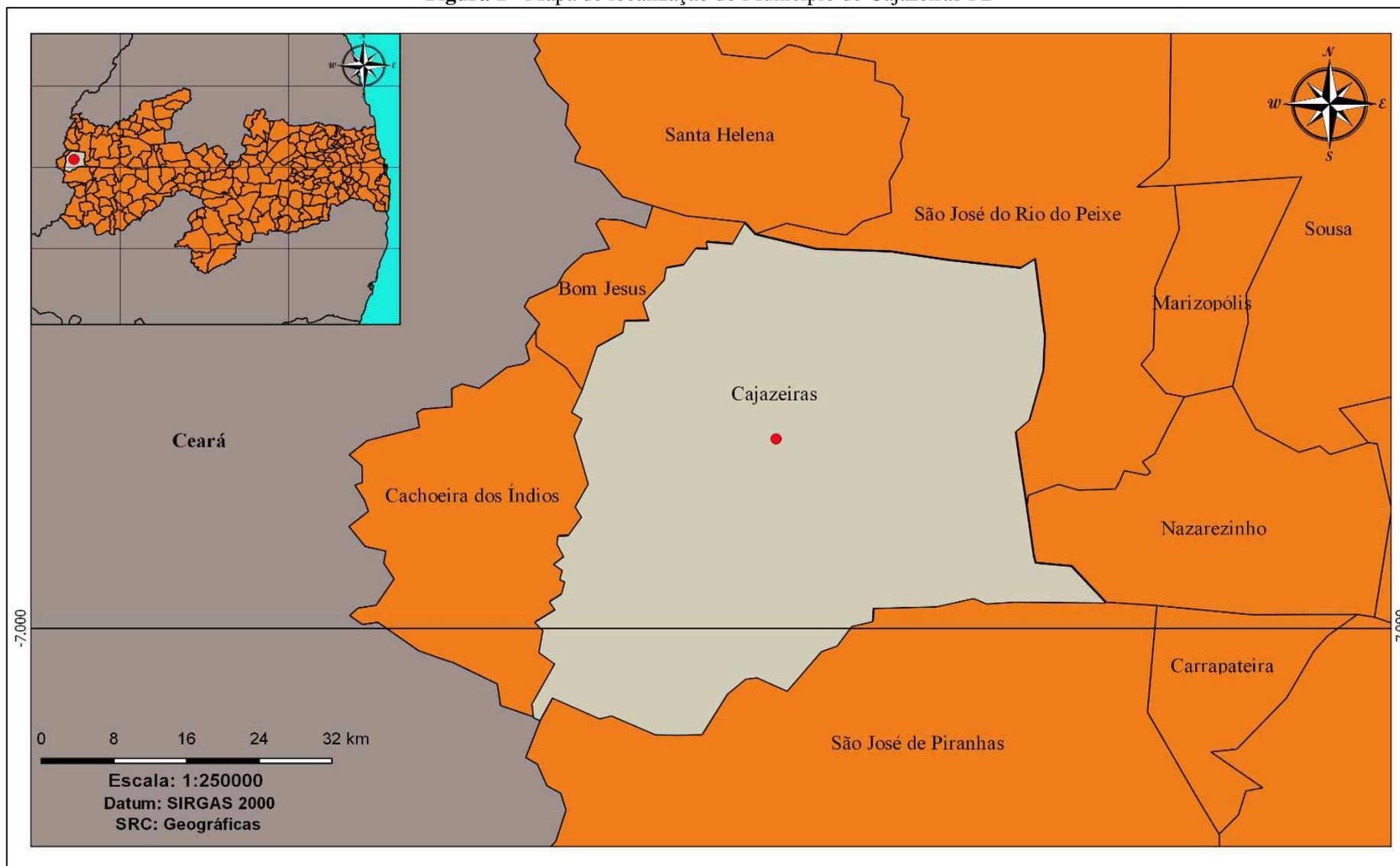
Por isso, observamos os valores e normas que conduzem a realidade a qual os sujeitos estão inseridos, pois, são elementos que exerce muita influência no processo de aprendizado, consequentemente, produzem ações e simbologias distintas. Logo, podemos entender que a definição de educação é bem mais ampla, e que passa por inúmeros fatores intencionais e não intencionais dentro da esfera social.

E o ensino de Geografia sempre se modificou de acordo com as demandas sociais postas nas distintas sociedades, nos diferentes contextos de espaço e tempo. Isto propiciou inúmeras discussões sobre o ensino e a educação escolar como um elemento de formação social e, do que precisa melhorar para proporcionar uma educação mais voltada para o criticismo e libertação.

No Brasil o ensino de Geografia segue essa lógica construtivista, a partir das demandas sociais e temporais, que visa a construção do saber e que envolve discussões sobre a qualidade desta, priorizando a análise da dicotomia das aulas e da prática docente em sala de aula, as metodologias para trabalhar os conteúdos geográficos. Nesse sentido, a ênfase maior é a preocupação com a qualidade desse ensino, como, quando e para quem vai esse ensino.

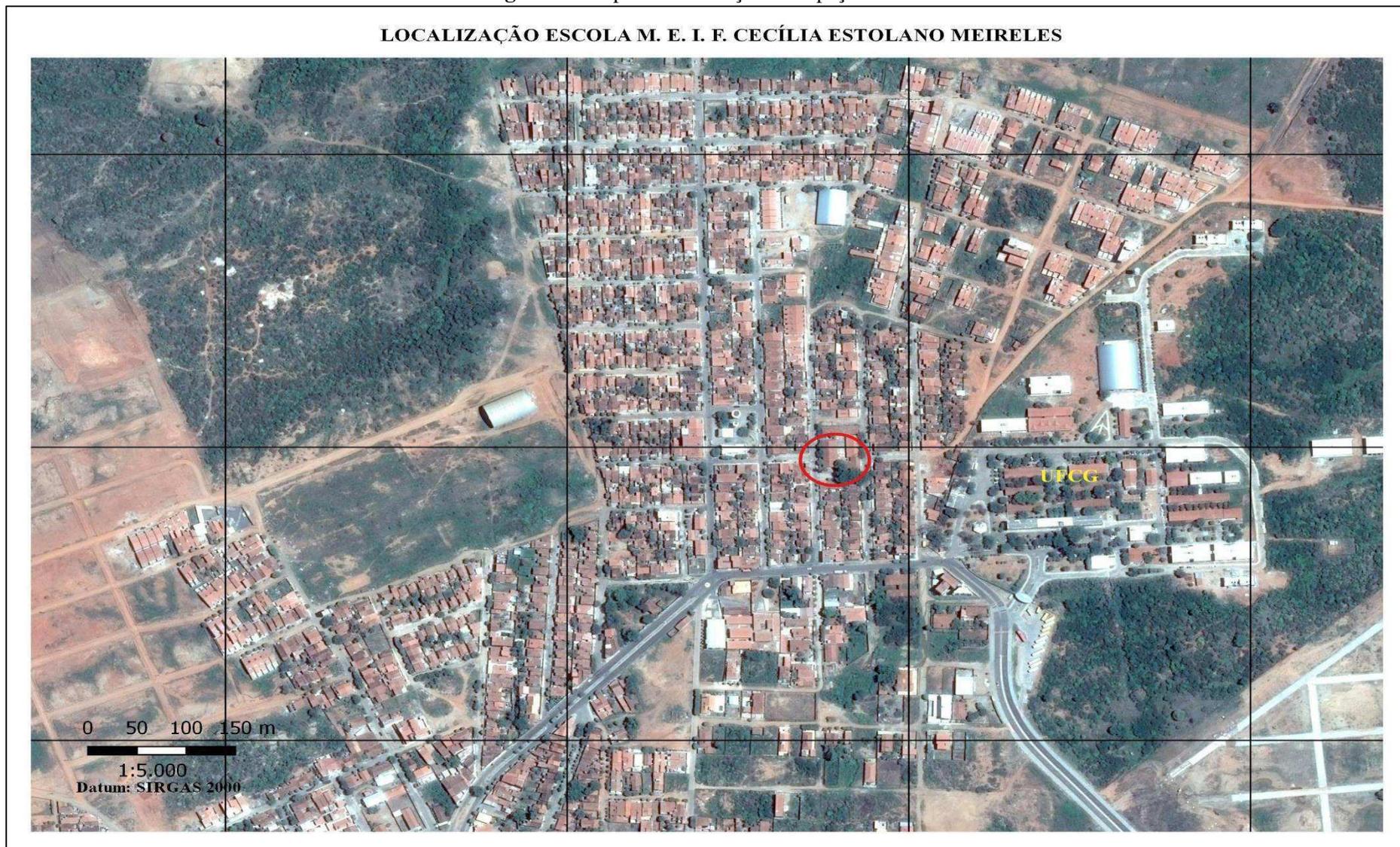
Portanto, a valorização da escola como um todo e de seu entorno social, é para o campo educacional e para o ensino de Geografia elementos transformadores e geradores de aprendizado, pois, estes dinamizam e se apresentam como um leque de fenômenos e eventos sociais diários, que contribuem, para análise e uma ótica crítica que valorize os acúmulos educacionais e sociais para o aprendizado dos alunos que nas escolas.

Por isso, o interesse pelo tema parte de indagações sobre a qualidade da educação na Escola Básica, especificamente relacionada ao ensino de Geografia. Portanto, fomentamos os processos epistemológicos que a Geografia enquanto ciência ao longo do espaço/tempo apresenta, bem como, refletimos sobre a iniciativa proposta na criação de novos programas pelo Estado para o ensino. Logo, tudo isso vem de encontro a promover uma operacionalidade dinâmica de ensino-aprendizagem da disciplina geográfica com maior qualidade nas escolas da Rede Básica de Ensino.

**Figura 1 - Mapa de localização do Município de Cajazeiras-PB**

**FONTE:** Organizado por Silvestre, Diego, Subprojeto de Geografia – Cajazeiras (2017).

**Figura 2 - Mapa de localização do espaço escolar**



**FONTE:** Organizado por Silvestre e Diego, Subprojeto de Geografia - Cajazeiras (2017).

Dentre esses Programas destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e nossas experiências dentro do Subprojeto de Geografia que foi promovido no Edital do curso de Licenciatura plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Formação de Professores (CFP), para irmos de encontro com os alunos de duas escolas, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cecília Estolano Meireles e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Crispim Coelho no Município de Cajazeiras, Paraíba.

O Subprojeto de Geografia, inicialmente foi composta por 14 Bolsistas de ID (Iniciação à Docência) que se dividiram em equipes para atuar nas realidades das escolas citadas, com intuito de oportunizar um elo entre a Universidade e a Escola, levando os Bolsistas ID, Supervisores e Coordenadores de Área a vivenciar as experiências de salas de aulas na rede pública de ensino (sejam estaduais ou municipais). Sendo uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nas Instituições de Educação Superior (IES).

Esse apoio para a inserção de alunos licenciandos a iniciação à docência promove, a partir dos contatos com o espaço escolar, o aperfeiçoamento da formação de professores em Nível Superior, pois, dessa forma nos comprometemos com o exercício do magistério logo cedo, observando, planejando e agindo de forma coletiva. Permitindo, uma análise de valores sobre o espaço escolar, na esfera das relações universidade/escola/alunos, indo de encontro com as diferentes realidades.

O objetivo geral deste trabalho é investigar acerca da importância do PIBID na formação inicial docente em Geografia e suas implicações na relação universidade-escola.

Para atenção destes objetivos específicos, elegemos como objetivos específicos: a- Refletir sobre a formação do discente e o ensino de Geografia no Brasil; b- Investigar quais as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência enquanto Política Pública para a docência e para o ensino de Geografia e suas contribuições no espaço escolar; c- Identificar como o espaço escolar pode ser ressignificado a partir das ações do PIBID Geografia.

Priorizamos a metodologia da pesquisa-ação bem como o método comparativo enquanto sendo, “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar objetivo conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (OLIVEIRA, 2007, p. 18). Desse modo, refletimos sobre as trajetórias dos rumos pelos quais caminhamos, sistematizando dessa forma, os objetivos e as propostas do trabalho.

Partimos do pressuposto de que o ensino de Geografia necessita de uma análise devido à forma como foi tratada mnemonicamente durante décadas nas salas de aulas. Por isso a metodologia inclui, além de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, o tratamento das informações obtidas por meio de questionários elaborados no ingresso do PIBID, na referida Escola, no período de 2014 a 2016, bem como, de uma avaliação do ensino de Geografia por meio das análises promovidas por um novo banco de dados sistematizados quantitativo e qualitativamente.

Tomamos como base, autores cujo aporte bibliográfico vislumbra a perspectiva da educação escolar enquanto elemento de formação social cidadã, como: Gatti (1997), Freitag (1980), Moreira; Tadeu (2011), principalmente na esplêndida obra de Romanelli (2006). Destacamos também nomes que abordam a temática da educação geográfica, tais como: Kimura (2011), Pessoa (2007), Vesentini (1989), (2001), Silva (2010) e ainda contribuintes em termos didáticos: Martins (2003), Brasil (2013) e Silva (2015), os quais discorrem sobre o PIBID e a competência cidadã possibilitada a partir do inserção de Bolsistas ID, no Subprojeto de Geografia.

Foi a partir desses autores e da pesquisa de campo e documental que produzimos gráficos referentes às questões que deram suporte ao planejamento das primeiras ações a serem desenvolvidas, bem como, dos resultados obtidos ao longo de nossa vigência no Projeto.

A partir da chegada do PIBID na Escola mencionada, em março de 2014, percebemos uma contribuição significativa, pois o Programa promoveu uma sistematização de ações e informações obtidas, elencando as possibilidades das futuras atuações no desenvolvimento das aulas de Geografia e do ensino na referida Escola. Refletimos ainda, sobre de que forma poderíamos contribuir mais expressivamente, logo, nos propomos a investigar melhor quem eram os sujeitos da pesquisa e para onde vão as metodologias propostas para o ensino.

Nessa perspectiva, esse processo de mediação, organização e sistematização das questões foram os mecanismos que possibilitaram a coleta e apreciação de informações dos entrevistados. O processo de elaboração das questões foi realizado em conjunto (coordenador, bolsistas, supervisora) nos momentos iniciais, tendo em vista as múltiplas argumentações e contribuições dos bolsistas na sua construção, posteriormente, avaliados de forma individual.

Com a elaboração e organização dos questionários, foram direcionados e aplicados em duas etapas, primeiramente, com 120 alunos do 6º ao 9º das turmas do turno tarde, e posteriormente, com 70 sujeitos (coordenadora, supervisora, alunos, e bolsistas) delineando esse aspecto de construção para a pesquisa. Refletimos, 33 questões para os alunos, com questões diversas que variaram entre, elementos de identificação do entrevistado, condições

socioeconômicas, moradia, envolvimento em projeto social, elementos relacionados a Escola, sobre a disciplina de Geografia e os recursos didáticos, ainda elencamos alguns pontos acerca do meio ambiente, e sobre conhecimentos gerais no primeiro momento.

Quanto aos novos questionários elaborados no fim do ciclo de participação de 2016, totalizando 70 pessoas, que foram direcionados para a professora supervisora, os educandos, participantes das turmas do 7º, 8ºA e B e 9º ano do Ensino Fundamental II e promovemos ainda, entrevistas com coordenadora de área e integrantes do Subprojeto, em anexos.

Essas questões possibilitaram uma averiguação detalhada e sistemática na aplicação dos referidos questionários no ano de 2014. Desse modo, pensar e refletir sobre as particularidades e singularidades que se estabelecem entre os sujeitos são pontos chaves para que a coleta e sistematização dos dados coletados sejam efetivamente positivas no ano de 2016.

Nessa perspectiva, propomos trabalhar no primeiro capítulo a partir da reflexão sobre a forma como se processa o ensino de Geografia no Brasil, ressaltando de forma afirmativa as melhorias provindas das demandas sociais, e dos novos programas de governo, para o melhoramento da profissão docente, de como a CAPES contribuiu para isso e de como a intervenção do Subprojeto de Geografia vem desempenhando um papel importante nas escolas, para a demanda escolar, propondo novas concepções dentro de sala de aula.

No segundo capítulo, analisamos quais as necessidades docentes para uma atuação profissional eficaz no ensino de Geografia no ensino básico e como a implementação dos novos incentivos dos bolsistas IDs no CFP afetam diretamente o espaço da pesquisa a escola E.M.E.I.M. Cecilia Estolano Meireles, bem como a formação do professor de Geografia.

Quanto ao terceiro capítulo, refletimos sob uma ótica integracionista, que visa explicar de forma analítica as ações da intervenção e a contribuição do programa Subprojeto de Geografia para a formação crítica dos indivíduos dentro da E.M.E.I.M. Cecília Estolano Meireles, já que este é um dos principais objetivos do programa avaliando os bolsistas bem como, as práticas desenvolvidas enquanto primeiros passos para a docência pautada no melhor desenvolvimento do ensino de Geografia.

Visamos, nessa perspectiva, as múltiplas interpretações das realidades dentro do palco de relações que se encontram no espaço da pesquisa, e como as ações desenvolvidas podem promover um ensino de Geografia de melhor qualidade aos estudantes. A partir das expectativas e ações são embasados nas intervenções propostas pelo PIBID de Geografia, a fim de garantir que a gama de influências e metodologias propostas e planejadas possam contemplar as ações transformadoras do espaço educacional como um todo (professora supervisora, educandos e Bolsistas ID).

## **2 A FORMAÇÃO DO DISCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO BRASIL**

Para tratar do Ensino de Geografia no Brasil é preciso considerar as etapas de formação do discente nas principais fases aos quais se estes se processam, é necessário abordar a história da educação no Brasil, para que de forma lucida se possa entender o processo dinâmico ao qual a disciplina e a ciência geográfica se estabeleceram ao longo do espaço e tempo, tendo em vista que os ranços escolares adquiridos pela educação escolar em geral parte das distintas escalas, desde o local ao mundial.

Por isso nesse primeiro capítulo entendemos que, a partir do ensino enxergamos como se processa as formas de organização do indivíduo em sociedade e como a sociedade é representada nos atos dos sujeitos, e assim, concisamente entendemos a teia das relações de ações que produzem e transformam o meio social. São estes, dentre outros os pressupostos para elucidar o ensino de Geografia, principalmente no Brasil.

### **2.1 A formação do discente no Brasil**

No Brasil, a educação provém dos enraizamentos sócio/culturais do período colonial, a partir da vinda dos europeus para o Brasil reconfigurando a forma como a educação e as metodologias foram desenvolvidas. Inicialmente, o que havia era a cultura indígena, a qual foi negada, prevalecendo os ensinamentos repassados de forma impositiva, transformando a cultura indígena com moldes educacionais propostos pelos Jesuítas.

A ideologia que a propagação da fé e a elevação das almas parte na necessidade de uma vida com doutrinas cristãs, da nova cultura do povo brasileiro sob as novas descobertas do novo mundo pelos europeus (O'MALLEY, 2004). Portanto, isso foi o motor aniquilador das culturas indígenas em nosso país, e contribui diretamente com a imposição vertical da classe europeia dominante na época e sua cultura para com os indígenas de nossas terras. E isso dinamiza o processo de educação, que passa a ser escolarizada.

Tudo isso tem vínculo ao modelo e ideais europeus, que além de implantar seus costumes as populações que existiam aqui, também exploravam os bens naturais e sociais. As camadas dominantes então, como o poder aquisitivo, procuravam dar continuidade ao modelo da burguesia portuguesa e a educação acompanha esse padrão.

Além da catequização a Doutrina católica de imposição dos costumes europeus, a proposta de descolonizar os povos que aqui existiam se expandia, no passo da exploração e retirada dos bens (madeira, minérios, dentre outros) das novas terras descobertas, portanto, essa

implementação de Estado europeu sob as culturas indígenas reconfigura o espaço habitado, modificando principalmente os costumes e as simbologias dos sentidos da educação refletidos conseqüentemente.

Tratar da cultura enquanto conceito nos permite entender os caminhos tomados pela educação ao longo da história em nosso país, “A forma como se origina e evolui uma cultura define a evolução do processo educativo” (ROMANELLI, 2006, p. 19). Que, fortalecida pelos eventos ocorridos conseqüentemente produz resultados no espaço. E Santos (2006, p. 61) refere-se aos eventos como sendo,

[...] o resultado de um feixe de vetores, conduzido por um processo, levando uma nova função ao meio preexistente. Mas o evento só é identificável quando ele é percebido, isto é, quando se perfaz e se completa. E o evento somente se completa quando integrado no meio. Somente aí há o evento, não antes.

Logo, a verticalização de novos padrões aos povos indígenas em nosso país, foi representativo e reconfigurou todo o modelo de educação nacional, categorizando dessa forma, um evento, característico de completa grandeza na gênese educacional, que conta agora com o viés de uma formulação de cunho de continuidade, frente à adição cultural imposta (europeia).

O processo de escolarização povo brasileiro no Período Imperial, conforme Pessoa (2007, p. 33) surge no “século XIX que o ensino de geografia adquiriu maior importância na educação formal existente no país. Com a criação do Imperial Colégio de Pedro II em 1837, localizado no Rio de Janeiro, sede da antiga Corte do Império”. Promove ao longo do tempo ações de instituições que priorizam a cultura e a sociedade, assim Silva e Sousa (2011, p. 70) afirmam que,

Ao assumir o reinado no Brasil Dom Pedro I, inicia uma nova etapa para a sociedade brasileira com a criação de instituições voltadas para o fortalecimento da cultura escolar, cravando a entrada do Brasil em um processo de modernização e urbanização com a fundação de escolas técnicas, de universidades, faculdades, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Jardim Botânico entre outras. Essas instituições contribuíram de maneira significativa para a expansão do ensino e da pesquisa em nosso país.

Essa expansão promoveu o modelo de formação do discente das escolas, instituições, universidades, e faculdades, momento este que, o conhecimento passa a ser proposta e as novas formações para o ensino e a pesquisa no Brasil surgem com mais fervor.

Assistimos ao longo do espaço e tempo como a formação de professores está diretamente interligada com as demandas sociais de cada sociedade e de fato, está em constante

debate teórico-prático. Sabendo ainda que devido a todos esses ranços no decorrer da história, a educação em nosso país passou por transformações tardias e, isso influenciou diretamente a conjuntura política espacial das práticas metodológicas de cada espaço de ensino.

No Brasil, segundo Saviani (2009, p. 143), [...] a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. Outro principal marco para as reformas educacionais em nosso país é remontada na década de 1930 que visa a formação de professores no Brasil. Foi nesse período em que foram criadas as primeiras Universidades no país e a partir desse elo, desde essa época até os dias atuais foram refletidas várias reformas educacionais que visavam o melhoramento da educação, tanto em nível superior, quanto na escola básica (SILVA, 2015, p. 21).

E conforme Saviani (2009, p. 156), para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas:

- 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional;
- 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos:
  - a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão.

Nessa perspectiva, também foi pensando o modelo 3+1 para a formação dos professores, elencando o embasamento teórico em três anos e as disciplinas didáticas pedagógicas para o último ano de formação. Fortalecendo assim, o processo de formação de professores aptos para ministrar várias disciplinas nas escolas secundárias e depois para exercer a prática pedagógica (SAVIANI, 2009).

Esses eventos perpetuaram nas Organizações e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971) e assim, posteriormente, houve a elevação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo ao nível universitário, tornando-se a base para os estudos superiores de educação (SAVIANI, 2009).

De acordo com Nóvoa (2009, p. 4), algumas concepções marcantes e de extrema relevância para a formação docente em escala mundial, onde visa principalmente as

características provenientes das mudanças socioambientais e político-econômicas no globo, que atuam como elementos impactantes na educação, segundo afirma o autor (*ibidem*),

[...] nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.

Para Nóvoa (*ib. id.*, p. 4),

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

As modificações da escola normal a partir da implantação dos novos programas de ensino foram significantes, e cheios de sensibilidades, devido as especificidades de cada sociedade e país, obedecendo assim uma ordem, a lógica era preparatória de professores para o ensinar e o aprender. Priorizando dessa forma o saber embasado nas apropriações dos novos métodos e tecnologias para promover um ensino mais construtivo em sala de aula, que também fosse incluir toda a diversidade dos sujeitos que estão em busca de novos conhecimentos.

Outro apontamento importante na esfera educacional se efetivou a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96). Apontam dessa forma, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, 92-93):

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.

Essa esfera de criação de novo ambiente possibilitou nesse sentido, 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.

Segundo Silva (2014), foram concomitantemente introduzidas algumas medidas neoliberais que colocam o Estado em uma posição de mínima participação na economia,

ficando está subordinada à lógica do mercado. Todavia, 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, por meio 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.

Sabendo disto, no Brasil, foram tomadas algumas medidas para certificar a aprendizagem do discente e o desenvolvimento profissional dos professores bem como, dos alunos em salas de aula. Que diretamente partiram das medidas tomadas verticalmente pelos governos e instituições internacionais e Nacionais.

Colocando assim em cheque a formação dos nossos professores, já afirmava Nóvoa (2009), “há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”. E isso perpetua até hoje, o processo de efetivação da educação encontra-se em constante modificação, talvez isso, seja um dos pontos aos quais não estejamos tão interligados, devido a notável forma como falamos, porém, que não atentamos para praticar diariamente.

## **2.2 Ensino de Geografia e formação docente no Ensino Superior**

As discussões sobre elaboração de novas propostas, da “*práxis*” docente, de como quando e para onde vai o ensino de Geografia, se atenta principalmente para a forma como a disciplina estava sendo enxergada e ministrada. E para a Geografia foi importante esses marcos históricos e Pessoa (2007, p. 34) afirma,

A participação da geografia como disciplina escolar presente na estrutura curricular do Colégio Pedro II é de máxima importância, visto que, essa escola foi fundada com o objetivo de ser uma Instituição que se caracterizasse como uma verdadeira escola padrão, que servisse de modelo a ser seguido pelas demais escolas públicas e privadas existentes ou que viessem porventura a existir no nosso país. No entanto, esse objetivo não foi levado a cabo, tendo em vista que o ensino secundário se submeteu exclusivamente a condição de trampolim para o acesso aos cursos superiores, e a geografia como já fazia parte dos estudos necessários aos exames preparatórios para ingressar nos cursos jurídicos desde 1831 foi certamente beneficiada através da sua porventura inclusão no currículo do Colégio Pedro II e conseqüentemente no currículo de outras instituições públicas e privadas presentes no Brasil.

Ou seja, compreendia ao modelo de Geografia Tradicional, que além de tudo priorizava principalmente os conhecimentos dos aspectos físicos não contextualizando os elementos sócio espaciais e econômicos introduzido pelo modelo europeu.

Havia, portanto a necessidade de comprometer a Geografia brasileira aos estudos mais aprofundados, onde não somente fosse herdado a Geografia que se configurava no estrangeiro: Francesa, alemã e americana, que elencasse a cima de tudo, os aspectos fisiográfico e anto-geográfico, onde estes representam as faces diferenciadas de cada espaço estudado e isto, dificultava o aprendizado, onde os domínios didáticos eram voltados para a memorização: nomes de rios, cidades, ou seja, pautado na descrição e nomenclatura (CARVALHO, 1925).

O quadro nacional, portanto, passa por alterações mais significativas, como por exemplo; novas propostas curriculares, mais precisamente no governo de Getúlio Vargas, quando foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública no País. Foi nesta época que Francisco Campos, primeiro ministro da educação e saúde pública, estabeleceu por meio de vários decretos a Reforma Francisco Campus, que decreta conforme Silva (2015, p. 22) a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, que de acordo com Cacete (2011):

[...] foi criado 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), enfatiza que o referido decreto permitiu o surgimento das Faculdades de Filosofias, Ciências e Letras, e o surgimento do curso de Geografia emerge nesse contexto, começa a integrar as academias e a outros campos educacionais, pela representatividade que a educação pôde abranger e o *status* no currículo nacional brasileiro.

A euforia das tomadas de decisões para o desenvolvimento das sociedades pós-guerra trouxe impactos sociais. A pós-modernidade promoveu a humanidade um quadro de novas demandas sociais, bem como, do ensino, por isso foi fundamental adequar nossos jovens as realidades e as necessidades de flexibilização em sala de aula. (LESANN, 2009).

Com o passar do tempo, os espaços iam se reconfigurando não somente junto às necessidades de mão-de-obra exigida, mas com as camadas de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho e que lutavam por seus direitos, isso impactou diretamente na hierarquia de valores atribuídos, tanto para os novos professores que emergiam na sociedade, quanto as necessidades de um ensino de Geografia pautados na construção de mentes mais críticas para dentro do convívio social.

Pois, agora nas exaltações sociais, busca por direitos, direcionavam as tomadas de decisões e a crescente instabilidade do modelo conservador, dos acessos e bens das diferentes classes sociais eram portanto, as novas categorias de acesso civil e profissional. Assis (2012, p. 323) aponta-nos quanto ao quadro nacional na década de 1950 e os avanços prestes a acontecer, ao descrever que:

A partir da segunda metade dos anos 1950, a implantação da indústria de base criou uma quantidade e uma variedade de novos empregos. Mas a oferta de trabalho não significou emprego, pois havia exigência da qualificação para a adequação às atividades próprias de cada nível e ramo de ocupação. A educação, portanto, passou a ser o único caminho disponível para a conquista dos postos nas empresas e indústrias.

Toda essa euforia supracitada acima nos remonta a pensar sobre qual modelo de industrialização e das políticas aplicadas ao país, passa a reconfiguração a conjuntura econômica ao passo de que se dividiam as massas populares. Sendo assim, o arranjo culminou na ascensão ideológica na busca por reformas de base educacional, pois não era o sistema que vinculava o ensino ao regime de demandas de mercado e sim o desenvolvimento, diante disto, Saviani (2008, p. 292) afirma que:

No início da década de 1960, a sociedade brasileira vivia um momento de grande efervescência, que chegou a ser caracterizado como pré-revolucionário (Furtado, 1962). Os “anos JK” (1956-1960) foram um período de euforia desenvolvimentista, embalado pelo “plano de metas” e pelo slogan “50 anos em 5”. O alvo da política posta em marcha era completar o processo de industrialização do país. O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado pouco antes do governo de Juscelino, foi por ele encampado e encarado como a inteligência a serviço do desenvolvimento. No interior do ISEB era elaborada e, a partir dele, divulgada a ideologia nacionalista desenvolvimentista. Paralelamente ao ISEB, formulava-se no seio da Escola Superior de Guerra (ESG) a ideologia da interdependência, que coincidia com a doutrina da segurança nacional.

Portanto, esses marcos históricos da educação escolar influenciou principalmente a educação geográfica e os seus aspectos, pois as massas populares não poderiam mais engatinhar as margens da consciência de classe. Era preciso a partir de novas demandas desenvolver uma nova configuração da educação e sua função crítico – social.

Posteriormente, com o golpe de 1964 uma sociedade regida por “novos” modelos civis e educacionais, foi o período da intensificação do processo de urbanização e de trabalho para elevar o poderio econômico. Essa “mão-de-Ferro” se estendeu é claro, para o ensino, passando a priorizar o vetor econômico, e foi criado então a disciplina de estudos sociais, que era proposta

pela junção da disciplina Geografia e História, visando somente a supervalorização da mão de obra, e não a criticidade das pessoas.

Houve ainda a criação de uma disciplina optativa para o ensino médio nos anos 1960, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a junção das disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais. (ALBURQUERQUE, 2006). Que foi o caos dos estudos dessas ciências, essa união implica no retrocesso do aprendizado, pois em nenhum momento defendia as análises críticas dos conteúdos, porém priorizava a leituras de patriotismo e dos aspectos físicos.

Os acontecimentos sociais vivenciados no período pós repressão em nosso país, atingiu diretamente os sujeitos e a forma como a educação escolar e o ensino de Geografia se estabeleciam até então, pois atendia e influenciava ao Estado e as demandas. Isso foi sendo modificando e sendo refletidas novas leis para as renovações. Assis (2008, p. 331), aponta que:

O marco principal da reforma da educação brasileira, no que se refere ao ensino fundamental e médio, neste período analisado, é a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para estes níveis de ensino. Constituiu-se um dos mais significativos momentos da reforma do ensino de 1º e 2º graus, e ocorreu no auge do “milagre econômico” e do Governo Médici, em 1971.

Então, com o passar do tempo, as demandas mudam e com isso vem a busca por profissionais qualificados para discutir as novas profissões. Para tanto, dentre esses períodos de fragmentação o avanço se mostrou frente ao regime controlador do sistema político, passa então por divergentes demandas e começa a transforma-se, é quando ainda persiste a atuação do Estudos Sociais na década de 1970 para todas as séries do primeiro e segundo grau, que estabeleceu curtas licenciaturas intimamente ligadas a Lei nº 5.692/71 (ALBUQUERQUE, 2006).

A CAPES exerceu um papel fundamental para o melhoramento do ensino superior, pois desenvolveu, um conjunto de programas de cunho educacional que articula as vertentes: Formação de qualidade, integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica para a produção do conhecimento (CAPES, 2014).

Sabendo dos acontecimentos esfera local, nacional e global como as crises econômicas, aquecimento global, mudanças das relações de trabalho, falta de água potável, da implementação dos estudos sociais e da nova reconfiguração da escola na ditadura (infraestrutura e modelo de ensino), influencia o ensino de Geografia e volta-se a atenção para

a formação dos novos professores que estão se formando para atuar dentro de sala de aula (LESANN, 2009).

Nesse novo contexto falando das novas demandas existentes a partir do processo de redemocratização do Brasil e das demandas do capital, que impõem novas questões para a escola, Lesann (2009, p. 25) ainda complementa afirmando que:

Um programa de ensino-aprendizagem em Geografia deve oferecer aos alunos, mediante sua execução, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a aquisição de conceitos que, uma vez associados, deverão desenvolver, na criança e no adolescente, competências para o saber geográfico.

Pauta-se, então, segundo a afirmação da autora, uma necessidade de reflexão, quanto a autonomia do professor de geografia, para desempenhar a seu alunado novas concepções frente aos acontecimentos e fenômenos que configuram o espaço, desde escala global, até o local, ou vice-versa e isso no Brasil ainda estava em processo de iniciação.

Podemos entender que é devido ao contexto cada vez mais globalizado que passamos a viver e graças ao meio técnico-científico e informacional (SANTOS, 2006). Essas transformações na formação superior do discente para atuar enquanto futuros professores de Geografia, de forma significativa na sala de aulas, entra em contato direto com nossos alunos, visando principalmente uma somatória de fatos, fatores, fenômenos e ações que pautem esse fortalecimento do ensino-aprendizagem.

Conforme afirma Gonçalves (1987, p. 9):

É necessário refletir criticamente sobre a nossa prática enquanto professores, prática esta imersa numa sociedade contraditória e, por isso, permeada de conflitos. Não estamos, enquanto professores, numa redoma de vidro, isentos de contradições, sendo importante, portanto, momentos como esse, onde possamos trocar experiências e compreender melhor a sociedade em que vivemos e a nossa prática enquanto cidadãos que, conscientemente ou não, ajudam a constituir esta sociedade.

Mas, entendemos que esses processos, pautados no exercício profissional para uma atuação consciente em sala de aula com os educandos, acabam por estar organizados pelos processos de ordem e de poder do Estado também, é nítida a regência e influência deste na construção dos conhecimentos a partir de novas formas de chegaras realidades distintas dos alunos.

Segundo Freitag (1980, p. 13):

Cabem então as perguntas: por que na última década passa-se a valorizar a educação, desenvolvendo-se uma política em que ela é vista como um dos agentes de institucionalização e fortalecimento do modelo brasileiro? Quais as causas mais profundas dessa ‘valorização’? Quais as intenções (explícitas e implícitas) que tal política persegue?

Ela ainda afirma que, para responder essas perguntas é necessário que haja uma associação em forma de redes, nos percursos teóricos dos eventos sócio/espaciais brasileiros que são fatores importantes dessa análise, que remontam as necessidades de aprendizado no país. Pois, é preciso que vise de forma contemplativa os processos estruturais da educação, diante do contexto social em que se apresentou as condições e o enfrentamento da população brasileira, principalmente refletida nos acontecimentos no mundo, tais como “análise das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira”. (FREITAG, 1980).

Os avanços proporcionados pelo meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 2006), impulsionou os estudos da Geografia, os autores e professores da rede pública de ensino partindo tanto das concepções dos conglomerados debates sobre educação, como ela estava se tornando enfadonha, quanto na formação dos profissionais da educação estavam saindo das academias, e ainda, da importância atribuída a formação no ensino superior. Gatti (1997, p. 1) afirma que:

A questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e ampliação consequente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, promover o ensino com profissionais com qualificação adequada.

É preciso falar que a efervescência que a globalização promoveu mundo a fora, possibilitou novos leques de dinâmicas e demandas sociais, tais como, as interligações entre comércio, cultura e comunicação, são evidentes e isso mudou a forma de se relacionar com o meio, perpassando assim, novas condições de vida, frente a euforia e o Estado, referente a rapidez dos acontecimentos nas sociedades com a criação de novos objetos (econômicos, materiais, simbólicos e de consumo).

Dentro da esfera social-político-econômica, isso dinamiza e impacta principalmente o ensino de Geografia e como está é efetivada no âmbito nacional. Assim, o currículo ocupa pois então, sua dinâmica e importância para cada realidade em que os alunos se encontram, dos diversos lugares e regiões e o professor deve estar comprometido em efetivar o ensino.

E assim, concordamos com a fala de Moreira (2011, p. 13), quanto a importância do currículo na escola e no ensino de Geografia, onde, “o currículo é considerado um artefato

social e cultural”, que perpassa as necessidades específicas, e se efetiva ou não diante de como é proposto e aplicado no cotidiano.

Este artefato social em grosso modo se estabelece sendo um conjunto de práticas, conhecimentos e atividades desenvolvidas nas instituições de ensino, num determinado contexto espaço/temporal, onde é elaborado oficialmente pelo Estado, cujas relações advêm de fatores, os chamados “agentes transformadores”, os internos (alunos, professores, funcionários, etc.) e externos (pais, livro didático, sociedade, currículo oficial) (SILVEIRA, 2010).

Isto é de grande enclave social para o ensino de Geografia tendo em vista a ótica crítica o espaço/tempo, o sócio/econômico. Pois, os processos de elaboração educacional sucedem as inúmeras relações sociais que se entrelaçam sob uma rede maior, não meramente concebida, mas, formulada que deve ser “refletida” para o ensino de Geografia, por meio da conjuntura do currículo, porém, não atende as demandas previstas.

No processo integracionista, a educação escolar, deve, portanto, sintetizar as mudanças sofridas no mundo e isso, claro é inerente a Geografia, tendo em vista ainda a complexidade da formação docente ao longo do espaço e tempo. Pessoa (2006, p. 60), afirma que:

A(s) geografia(s) crítica(s) sob o ponto de vista internacional teria surgido em meados da década de 1970, tendo seu início nos Estados Unidos, através da geografia radical e, na França, em parte dada às condições internas vividas por esse país, e também ao influxo da escola americana, que teve forte influência sobre alguns intelectuais franceses e, posteriormente, na Espanha, Itália, Alemanha, Suíça, chegando à América Latina, no México e Brasil, além de inúmeros outros países.

Concordamos ainda com a afirmação de Dantas (2008, p. 04), de que há novas formas de representação social, mediante:

“[...] a produção e organização do espaço, das causalidades estruturais e históricas ligadas às formações sociais, essa corrente acrescentava, às suas formulações, forte contestação à realidade social, notadamente à sociedade capitalista americana, onde se exacerbavam os problemas sociais, com destaque aos das grandes cidades”.

Portanto, oferece novos instrumentos para basilar a percepção e interfere mais profundamente nas realidades socioespaciais dos sujeitos e das teorias, de fato, mais comprometida com as mudanças (causa-consequência) dos movimentos sociais.

Essa acessão de refletir e fazer Geografia crítica, emerge acima de tudo pela necessidade de abranger os campos que a Geografia Clássica e Geografia Moderna deixará em branco, partindo da premissa de renovar os ideais e valores de forma crítica para explicar os

fenômenos que acometiam o espaço geográfico principalmente rompendo com os paradigmas de valores do pós Geografia Pragmática ou Teorética.

Pessoa (2006, p. 63), também afirma que a renovação da Geografia também abrangeu e movimentou os processos de ramificação da mesma, onde:

[...] a geografia humanista e cultural, cujo movimento está alicerçado nas filosofias do significado, sobretudo na fenomenologia, no existencialismo e na matriz historicista. Essas correntes epistemológicas vão dar enorme importância à sensibilidade contida na percepção que os indivíduos ou sociedade, têm do espaço a partir de suas práticas de vida e da cultura desenvolvida no decorrer da história, uma vez que, o conjunto de símbolos e atributos de um povo ou de determinado grupo social participa de forma significativa na produção do espaço geográfico e da paisagem.

Logo, ambas se conduzem com a pretensão de analisar os sentimentos, o simbolismo, a experiência cotidiana, o refinamento de hábitos, a imaginação, a cultura, os modos de sobrevivência, as normas de comportamento, as crenças, as instituições, os valores espirituais, e as criações materiais, privilegiando o singular e não o universal (PESSOA, 2006).

Consequentemente, essa compreensão de mundo, possibilita uma abrangência significativa de leituras e compreender a totalidade do espaço geográfico, fornecendo subsídios apropriados para ensinar e garantir aos sujeitos educandos uma noção das diferentes realidades e de sua própria realidade, sendo capaz de associa-las da melhor forma possível. Logo, o ensino de Geografia passa, portanto, a ganhar um sentido do real, explicando a concepção, refletindo sobre os conteúdos mais aprofundada.

É preciso compreender ainda, como as crescentes modificações sociais no tempo, passaram a interagir e gerir novos enclaves no cotidiano de nossos professores e alunos, para que tão somente possamos refletir sobre a importância da formação docente para atuar diretamente no ensino, ainda tão precarizada em nosso país.

E para fomentar ainda mais as melhorias do ensino nas escolas públicas em nosso país, foram criados muitos programas de assistencialismo bem como, de interatividade social, para melhorar a formação dos futuros docentes, motivação necessária conforme acompanhamentos das mudanças sociais, econômicas e ambientais mundo a fora, e para que haja um melhor desenvolvimento é preciso uma valorização da área.

### 2.3 Programas de valorização na formação docente: um problema em questão

É preciso ficar atento aos programas voltados para a formação docente, bem como, para a continuidade na profissão, para haver uma valorização das profissões, principalmente dos docentes, desde os professores de creche até os da pós-graduação, para entender, as dificuldades. Por isso, Nóvoa (2009, p. 5-6) afirma que:

[...] a articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc.

Ele nos atenta outro ponto fundamental de análise para ser superado essas dificuldades, que vise o desenvolvimento de um conjunto de ações que passam diretamente a refletir no melhoramento profissional dos professores e para isso, é preciso que cada grupo contribua para a formação do discente.

Pois, muito se fala do desejo de melhorar o ensino superior para valorizar e contemplar os discentes para a profissão docente no ensino fundamental e médio, porém os enraizamentos da situação educacional em constante transformação no espaço e tempo ainda produziu um ciclo vicioso do ensino devido as consequências da má formação profissional e sucessivamente do aprendizado.

Carissimi e Trojan (2011), apontam que a LDB permite instituições públicas e privadas que atuam na formação docente, presencial ou a distância, com várias especializações de vários formatos, que são aprovadas e reconhecidas pelo poder executivo. Isso por sua vez, produz diferentes tipos de profissionais, dependendo de suas dinâmicas locais, e conseqüentemente produz qualidades distintas.

Assim, torna-se primordial que os professores passem por uma formação inicial e continuada para abranger seus conhecimentos e se adequar diretamente com a sociedade tecnológica, Carissimi e Trojan (2011), ainda completam suas falas afirmando a necessidade de haver sim o melhoramento da pesquisa-ação dos professores por meio das formações (inicial e continuada), mas, ainda apontam que é preciso um maior investimento para o melhoramento da profissão.

No Brasil conforme a pesquisa de Carissimi e Trojan (2011), há um crescente número de licenciandos nas graduações, esses também estão fazendo especializações distintas e buscam ainda melhores salários, conforme visto isto, também nos remetem à outras análises dos elementos da profissão docente que são elencados entre: Salário, condição de trabalho, hora de trabalho, jornada de trabalho, quantidade de alunos nas turmas, regime de contratação, em que influenciam de forma direta no ensino.

Concordamos que em nosso país, ainda sofre por consequências da precariedade financeira, motivacional e tem vínculos políticos, do indivíduo com a sociedade e desta com o indivíduo. Pontuschka (2013), afirma que, atualmente, dentro das discussões atuais, sobre a qualidade da educação, não é mais aceitável que posição do governo contribua para mercantilização desta, bem como, da escola, fortalecendo-a enquanto sendo do espaço urbano, e ainda, como mercadoria.

Portanto, é importante enaltecer e buscar entender a significância provinda das reformas educacionais ao longo do espaço e tempo, e ainda refletir sobre os programas aos quais os professores atuais estão vivenciando, provindas das políticas públicas implantadas para esse fortalecimento dos conhecimentos.

Por isso, enfatizaremos no capítulo seguinte algumas contribuições governamentais para a formação docente e de como estes, puderam de forma distinta abranger as expectativas esperadas, tendo como base a localização do CFP/UFCG e da escola pesquisa em questão.

### **3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), SUBPROJETO PIBID DE GEOGRAFIA**

Nesse capítulo discorreremos sobre como foi importante a criação do PIBID e a criação do Subprojeto de Geografia, principalmente para o CFP no ano de 2014, para uma proposta de ampliar o processo de formação docente, bem como, o ensino de Geografia local, enfatizando o espaço escolar da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cecília Estolano Meireles que pretende melhorar o desenvolvimento das aulas de Geografia na escola.

No Brasil promoveu além de incentivos diretos na formação docente dos educandos nas academias, uma aceitação e melhoramento a partir dos auxílios exercidos desenvolvidos no dia-a-dia escolar e no ensino de Geografia nas diferentes escalas, pois houve um engajamento a partir desses incentivos promovidos desde que foram lançados os primeiros editais do PIBID

#### **3.1 O PIBID e o papel da CAPES**

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi criada em 11 de julho de 1951, por meio do Decreto de nº 29.741, enquanto órgão integrado com o Ministério da Educação (MEC), e tem finalidade de garantir melhorias, aperfeiçoamento e especializações dos profissionais (GOUVÊA E MENDONÇA, 2006).

Enquanto órgão do Ministério da Educação, a CAPES é um incentivador na avaliação dos cursos superiores e de pós-graduação no âmbito público e privado, desenvolvendo condições e serviços e fomento para auxiliar recursos humanos, pesquisa, extensão e ensino, promovendo a cooperação científica e tecnológica do Brasil com os outros países.

Outro marco histórico no Brasil, para ampliação e melhoramento profissional foi a criação do portal de periódicos que fortaleceu e abrangeu o banco de dados científicos, seu embasamento permite o acesso às informações, artigos e revistas, abrangendo todas as áreas do conhecimento, contribuindo para democratização da acessibilidade de conteúdos acadêmicos.

De acordo com Clímaco (2015, p. 183), com a Lei nº 11.502, de julho de 2007, a agência assumiu uma nova e desafiadora missão na educação básica: induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e sua valorização em todos os níveis e todas as modalidades de ensino. Isso vem de encontro com a explanação de Martins (2003, p. 05), que nos esclarece de forma aprofundada sobre o papel da Capes, ao afirmar que:

[...] 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.

Essas ampliações fortaleceram o reconhecimento das Pós-graduações em âmbito nacional e internacional, mas, ainda precisará melhorar a condição do ensino básico, quando foi refletido a preocupação do seu fundador Anísio Spínola Teixeira para com o melhoramento do ensino nos anos iniciais, e de como os professores estavam sendo formados para atuar na rede de ensino (BRASIL, 2016).

Em 2007, começou a atuar na formação de professores de educação básica no país e para atender as demandas desse desafio, foi implementado alguns programas que fortaleceram o elo com o ensino básico (BRASIL, 2008a).

E como nos aponta Clímaco (2015, p 184-185),

Dentre os programas da Capes na educação básica, destacam-se: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Observatório da Educação; Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); Plano Nacional de Formação dos Professores (Parfor); Observatório da Educação Escolar Indígena; e Programa Novos Talentos.

Essa necessidade de formar profissionais mais especializados emerge em um momento histórico em nosso país, onde foram enaltecidos a grandeza de tantos fenômenos proporcionados pelo segundo Governo de Getúlio Vargas no país, em que o processo de industrialização se apresentava de forma intensificada (SILVA, 2015), ou seja, demandava mão-de-obra qualificada para atuar nos diversos setores.

É preciso ressaltar e adentrar-nos nas demandas específicas que impulsionaram a criação do PIBID. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, foi uma proposta de programa criado no ano de 2007 pelo Ministério da Educação, em parceria com a CAPES. Tendo como objetivo principal estimular a formação docente para o ensino básico lançando os futuros docentes as distintas realidades presentes na escola.

Conforme apresentado pela CAPES, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID é um incentivo para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de docente voltado para a educação básica. Entretanto, este é o único programa voltado para os alunos de licenciaturas no Brasil.

Oferece nessa perspectiva, bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior - IES em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos em todo Brasil têm por mérito promover a inserção dos bolsistas nas escolas públicas para contemplar as diferentes realidades presentes nesse espaço, desde o início da sua formação acadêmica, para que conjuntamente desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Ainda de acordo com a CAPES (BRASIL, 2008b), o Programa segue alguns objetivos que merecem ressalva frente a suas propostas de ações, tais como:

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 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.

Com isto, podemos observar que os objetivos da CAPES para o PIBID, preveem um leque de contribuições para a educação em âmbito nacional e local como, por exemplo: o elo e parceria entre a Universidade e a escola, possibilitando o contato com as realidades escolares, promove a troca de conhecimentos entre os professores, alunos, funcionários e comunidade residente ao entorno da escola com os licenciandos em formação, além de fortalecer principalmente a relação entre a teoria acadêmica e a prática nas vivências, por meio do uso de planejamento, ações e procedimentos metodológicos inovadores, que visem uma quebra na dicotômica dos modelos tradicionalistas de ensino ainda presente na escola básica.

### 3.2 O Subprojeto Geografia e as ações do PIBID no Centro de Formação de Professores

A UFCG desenvolve o PIBID em quatro campi da Universidade. No CFP, o quadro de bolsas de ID é composto pelos seguintes cursos de graduação e a respectiva quantidade de profissionais que os acompanham.

**Tabela 1** - Cursos e quantitativo de bolsista e profissionais envolvidos no Projeto no CFP

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

**FONTE:** Relatório PIBID/UFCG, 2015.

E foi por meio disso, que nos englobamos enquanto elemento de transformação local do ensino de Geografia. A partir da integração do Subprojeto de Geografia em 2014 que contribuiu diretamente para um avanço dessa política pública desde sua inserção em duas escolas E.E.E.I.F. Cecília Estolano Meireles e E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho, situadas no Município de Cajazeiras.

Conforme afirma Silva (2015, p. 33):

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 contribuírem 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.

Por isso, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso de Licenciatura em Geografia proposto para o docente em geografia na UFCG/ Campus Cajazeiras que propõe uma formação que possa envolver competências específicas e outras dimensões a serem enfatizadas, levando em consideração as diretrizes curriculares nacionais e tem aporte na formação docente, que atribuem algumas propostas, modelos e metodologias a serem seguidas aos futuros professores de Geografia. Segundo Lustosa e Rocha (2008, p. 28):

No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional. Segundo o Parecer, têm que se considerar suas diferentes dimensões, ou seja: sua **dimensão conceitual** – na forma de teorias, informações, conceitos; sua **dimensão procedimental** – na forma do saber fazer e, na sua **dimensão atitudinal** – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (PARECER CNE/CP 009/2001).

As medidas integrantes partem do que podemos conceber entre o fortalecimento da universidade/escola/prática docente, pondo-os em diálogo, possibilitando a integração e melhoramento profissional, tornando-se indispensável, principalmente para o futuro professor de Geografia, que suas aulas sejam engajas entres os conteúdos aprendidos em sala na sua formação, com as experiências vividas na prática dos alunos.

Partindo da teoria para a prática, construídas a partir de incentivos e práticas metodológicas não só nos estágios, mas também em contato com o PIBID Subprojeto de Geografia, colocando-os em um momento de pesquisa-ação que dinamize toda a dimensão a qual está associado a educação. Podemos entender que a educação básica também tem,

[...] a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro a formação humana e cidadã e a formação profissional, na vivência em ambiente educativo (BRASIL, 2013, p. 7).

Dessa forma, vemos que a realidade do nosso campus, proposta pelo novo modelo de PPC do curso de geografia, pode favorecer assim, com as contribuições sociais dos futuros docentes. Pois, é tomado conhecimento das necessidades que precisam ser superparadas no ensino local para garantir novas perspectivas de profissionalismo por isso também é merecedora de analise a inserção do PIBID de Geografia enquanto marco de conquista para a formação docente.

Tendo em mente as potencialidades que o campus propõe por sua localização geográfica (alto sertão paraibano) e por ser o único de formação de professores do Estado da Paraíba, e ainda fazendo divisa com três estados, (Pernambuco, Rio Grande do Norte e Ceará), o curso de Licenciatura Plena em Geografia do Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal de Campina Grande campus Cajazeiras, promove atividades de formação de professores de Geografia desde o ano de 1979, assumindo assim especialmente no Sertão paraibano, uma importância em grande escala, são elas:

- 1- Formar professores para atuar em diferentes estados, em função da sua localização geográfica, já que recebe alunos do Ceará, Rio Grande do Norte e Paraíba, interagindo com as diferentes realidades, socioespaciais;
- 2- O curso está situado no Sertão da Paraíba congregando alunos de 60 municípios no seu entorno, especificadamente na região semiárida, elemento que merece destaque no que tange aos problemas tradicionalmente associados a essa região como: longos períodos de estiagem, convívio com o semiárido e outras diferentes dimensões, tais como: fatores culturais, sociais, ambientais, políticas, econômica, etc.

Desde sua criação o curso de Geografia passou por muitas modificações no PPC, principalmente em sua estrutura pedagógica, isto demonstra uma renovação referente ao passar do tempo-espço bem como do público alvo, do curso de Geografia. Nessa perspectiva foi reelaborado em 2008, onde passou a contemplar novas concepções e estrutura de carga horária, reformulou-se também as práticas e os estágios supervisionados, quebrando a lógica continuísta, visando acima de tudo uma autonomia profissional, e desenvolvimento das práticas docentes, pautadas nas habilidades e competências para o ensino/aprendizagem.

Tudo isto, nos remete em pesquisa, a questionar para onde vai nosso ensino? E como podemos aprender com tudo isso? De que forma podemos melhorar nossas práticas? E modificar tanto a concepção de uma disciplina geográfica mnemônica tratada a tempos, como, refletir a escola sabendo que está é fundamental a sociedade para formar sujeitos críticos. Tudo isso, perpassa as análises de formação docente quanto a ciência geográfica em si e motivou a inserção do Subprojeto de Geografia.

O Subprojeto PIBID de Geografia propôs inicialmente que a equipe de 14 bolsistas fosse coordenada e assistencializada por duas supervisoras em duas escolas: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cecília Estolano Meireles e a Escola Estadual Crispim Coelho, ambas situadas no Município de Cajazeiras, tendo como mérito, construir pontes de

conhecimento com objetivo contribuir com as práticas docentes das professoras em sala de aula, fortalecer a educação geográfica com o uso de novas metodologias, e dinamizar o processo de formação docente dos bolsistas inseridos nas realidades específicas, para posteriormente, está mais preparado para a realidade escolar.

Logo, criamos mecanismos que pudessem desenvolver conjuntamente com os bolsistas, supervisoras e coordenador de área questionários para busca por conhecer melhor os sujeitos aos quais iríamos nos lançar, a fim de promover uma socialização mais significativa do ensino de Geografia, para tornarmos-nos um elemento de ressignificação, direcionados a Escola Cecília Meireles Estolano e, Escola Estadual Crispim Coelho.

Sabendo que a escola pode ser entendida enquanto uma organização de relações e sua valorização de singularidades e de aperfeiçoamento conceitual dos sujeitos que a movimentam. Devemos nessa perspectiva, resgatar os valores e símbolos característicos dos saberes aprendidos na vivência individual dos alunos, é a principal pauta do Subprojeto de Geografia na escola Cecília Estolano Meireles.

### **3.3 Inserção do Subprojeto Geografia na Escola Cecília Estolano Meireles e a reconstrução do espaço escolar**

A partir da contextualização espacial circunferencial que o Subprojeto de Geografia atua, visamos algumas atividades que pudessem dialogar atrelar os campos e níveis de ensino (Universidade e Escola e saber dos alunos), e as ações do projeto se estendiam em ações: que vão desde ações de planejamento, capacitação, diagnósticos, docência compartilhada, produção de recursos didáticos, extensão, até ações de controle para avaliar os demais itens relacionados as ações propostas e desenvolvidas (OLIVEIRA, 2014).

Concordamos com a experiência de Resende (1989 p. 84), de que, “os alunos efetivamente chegam à escola com um saber peculiar sobre o espaço que faz parte de suas respectivas histórias, das múltiplas atividades que enchem suas vidas, espaço cuja lógica eles aprendem na própria carne”, ou seja, trazem vivências cotidianas que são de suma importância, pois as dimensões engrandecem a troca de conhecimentos entre alunado/ bolsistas e professora supervisora, a partir daí que compreendemos melhor o espaço escolar, para transcorrer os saberes.

Santos (2008), define este espaço como:

[...] um sistema de objetos e um sistema de ações que é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único da história que se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois cibernéticos fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina (SANTOS, 2008, p. 58).

Logo, podemos entender que o Espaço é compreendido pelo conjunto de sistemas de objetos e sistema de ações considerado como as representações produzidas perpassam pelas práticas do Homem cotidianamente, onde acontecem as relações Homem e Natureza ou seja, a produção e reprodução da totalidade.

Nessa perspectiva, Vesentini (1999, p. 15), nos remete a pensar o espaço escolar, bem como onde os sujeitos e elementos sociais interagem, e transformam-se para redefinir a educação e o ensino de modo a considerar que tanto a educação, como o ensino, possuem simultaneamente essas duas dimensões: são ou podem ser, ao mesmo tempo, instrumentos de dominação e de libertação.

Tal ênfase, propõem uma reflexão ao leque das necessidades de que sejamos abrangentes em nossa forma crítica de enxergar a condição do próximo e principalmente reavaliar como se processa o conjunto de ações aos qual esse sujeito (educando) está inserido socialmente. Ou seja, analisar o sistema de aprendizagem como um todo, desde os exemplos mais banalizados dentro do social, os conhecimentos dos alunos, até o poder do Estado que interagem diretamente no ensino.

Esse elo firma-se enquanto ponto inicial para aquisição de informações precisas, direcionando-nos para o saber, dando ênfase nas características particulares e distintas dos educandos, da dinâmica escolar e seus sujeitos que a compõem, bem como, da comunidade onde a escola está inserida, objetivando transformar a realidade, caracterizando-se enquanto ponte direta com o conhecimento e o melhor aprendizado.

A partir da aplicação dos questionários, foi realizada uma análise quantitativo/qualitativa, crítica e reflexiva buscando realizar a catalogação dos dados categorizando-os, possibilitando assim a tabulação das informações e posteriormente apresentados em porcentagens por meio de gráficos aplicados no ano de 2014. Estes dados permitiram uma visão geral das questões sociais, econômicas, educacional e comunitária dos educandos que compõem a instituição escolar.

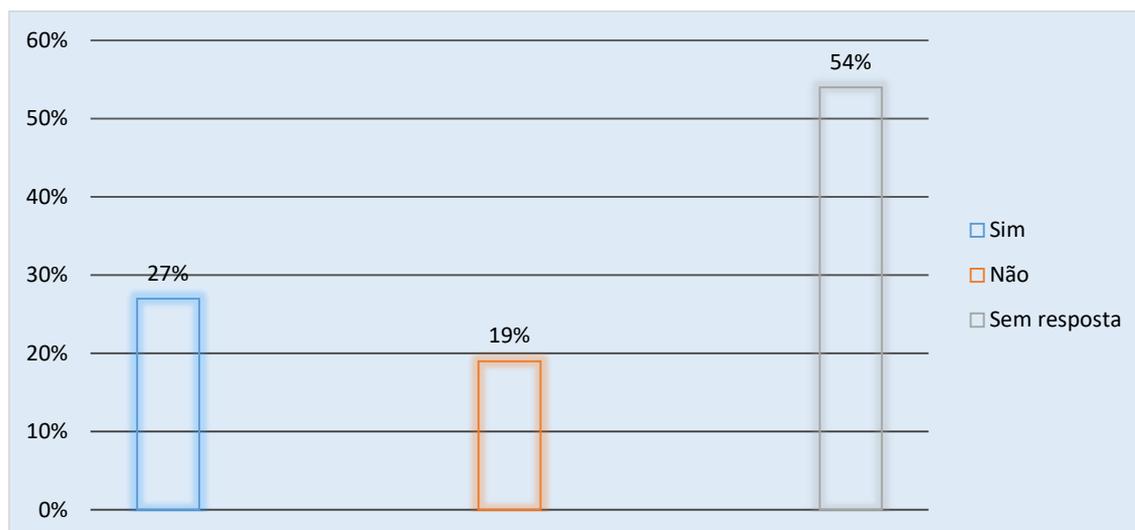
As referidas ações do ano de 2015 são destacadas a seguir:

1. Trabalhar o conceito de Geografia a partir do seu objeto de estudo (o Espaço Geográfico). Essa ação teve como metodologia: a utilização da maquete na construção do conceito de espaço geográfico;
2. Sensibilização junto aos alunos e a comunidade a respeito da importância questões relacionadas ao meio ambiente. (Problemas do Bairro/Cidade – Escala Global).
3. O uso de drogas na adolescência;

Um dado importante considerado foi quanto às respostas dos educandos diante do questionamento se os mesmos gostavam, ou não, de estudar a disciplina de Geografia. De acordo com o gráfico 1, é possível perceber que 54% dos alunos gostam de estudar a disciplina de Geografia. No entanto, 19% responderam que não gostam de estudar a disciplina, e 27% não responderam. Apesar do número considerável de dados positivos, a porcentagem dos que declaram não gostarem e os que não responderam equivalem a 46%. Esse dado é algo que foi sucintamente considerado, tendo em vista a inserção de mecanismos como palestras e oficinas que possam modificar essa realidade presente para o ensino de Geografia.

Com base nas respostas adquiridas ao longo do processo de diagnóstico e tratamento de dados, foi interpretado pelos bolsistas que havia uma necessidade de se trabalhar primeiramente com os alunos, quanto ao objeto de estudo da Geografia, pois o ensino transitório do Fundamental I para o Fundamental II trazia com sigo um leque maior quanto a disciplina. Logo, propomos que se fosse trabalhado algumas metodologias de ensino que fortalece o processo de aprendizagem dos educandos a partir de nossa inserção direta com eles.

**Gráfico 1** - Percentual de alunos que gostam de estudar Geografia

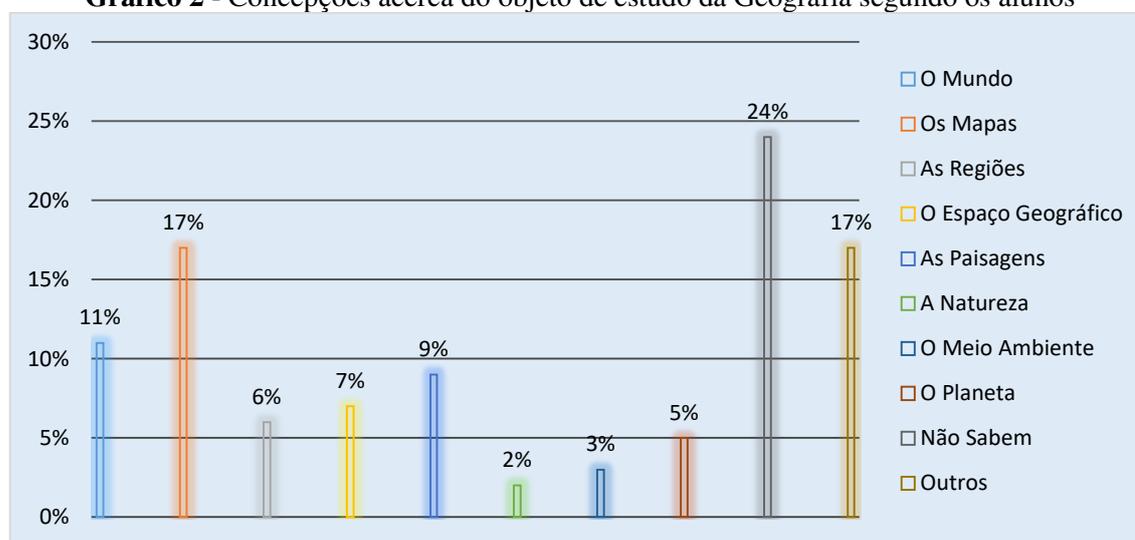


FONTE: PIBID Geografia – Cajazeiras (2014).

Então, como primeira ação, trabalhamos o conceito de geografia a partir do seu objeto de estudo (o espaço geográfico), tivemos como base as respostas dos questionários quanto ao objeto de estudo da Geografia, fomentaram-se para os objetivos de cada pergunta, sua respectiva importância e como esse conhecimento adquirido poderia contribuir para a formação docente.

De acordo com o gráfico a seguir (Gráfico 2), os educandos não definem de forma direta o objeto de estudo de geografia, mas o afirmam de forma fragmentada. Entretanto, 7% afirmaram e adentraram satisfatoriamente o real objeto de estudo da Geografia, já 69% responderam múltiplas variedades de partes que compõem o objeto de estudo da ciência por último 24% não souberam responder.

**Gráfico 2 -** Concepções acerca do objeto de estudo da Geografia segundo os alunos



FONTE: PIBID Geografia – Cajazeiras (2014).

Portanto, é possível perceber que os alunos não conseguem discernir o real objeto de estudo da geografia e isso é algo preocupante, tendo em vista que, as séries vão desde o 6º ano até o 9º do ensino fundamental II e que esses níveis são primordiais na obtenção de conhecimentos frente às demandas futuras de contextualização social que a disciplina de Geografia promove nas séries seguintes, demonstrando que, a disciplina pode proporcionar aos educandos uma compreensão ampla do espaço onde o mesmo está inserido. Sabendo disto, faz-se necessário que os alunos tenham noções sobre a dimensão do espaço geográfico e seus elementos como um sistema constituído de múltiplas relações, sendo o homem o principal agente transformador, que a complexidade se apresenta e deve ser destacada e refletida.

**Imagem 1** - Exposição do tema 6º Ano A



**FONTE:** PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

No segundo momento, revisamos o conceito de espaço geográfico, contextualizando o conteúdo com o espaço de vivência dos alunos das duas turmas. Nesse encontro abrimos um diálogo com a turma para que descrevessem seus espaços de vivência, o espaço urbano e o campo, de acordo com a discussão construímos o conceito de espaço geográfico.

Essa apropriação é embasada no consenso de que, os passos para que o crescimento profissional ainda precisa de longos passos frente as dificuldades pelas quais esses se apresentam na sociedade. Contudo, os incentivos para os futuros professores e para os que já atuam nas escolas, são como um gerador de propostas e revigoração profissional, voltadas para a escola.

Propomos então, trabalhar primeiramente algumas perguntas referentes ao conhecimento deles sobre o que estudava a Geografia com os alunos do 6º ano A e 6º ano B, em seguida, propusemos que os mesmos representassem em forma de mapa mental os espaços da cidade e do campo. E por fim, construíssemos conjuntamente uma maquete pedagógica que enaltescesse alguns pontos pertinentes para a compressão deles acerca da dinâmica do Espaço geográfico, como ferramenta metodológica para a construção do conceito de Geografia a partir primeiramente de mapas mentais que retratassem como os educandos enxergavam os espaços: campo e cidade.

No 6º ano B, propomos a confecção de mapas mentais, que fortalecem a percepção de localização e descrição cartográfica dos alunos. Esses mapas são esboços e representações cartográficas sob uma leitura dos espaços vividos pelos alunos. Uma ferramenta, que conforme Richter (2011), é capaz de construir conhecimentos ensinados na escola a partir da leitura do cotidiano, materializam os olhares, as reflexões, os avanços e as relações do espaço.

**Imagem 2 - Mapas mentais dos alunos do 6º ano B**



**FONTE:** PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

Utilizamos os mapas mentais como recurso metodológico como parte integrante para o desenvolvimento dessa ação, frente a sua abrangência cognitiva e de espacialização quanto as potencialidades dos alunos de localização.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelos professores como já foi mencionado anteriormente os mapas são importantes recursos a serem utilizados em sala de aula, pois estes são recursos didático aonde os alunos são chamados a aproximação com sua realidade social, local e também global, ao associar os elementos contidos no espaço geográfico.

E para uma boa formação cognitiva dos alunos para entender os fatos geográficos em sua espacialidade são necessários o uso de mapas e globos como acervos permanentes nas salas de aula, sem que haja a necessidade de transporte de cada sala. Paralelamente a necessidade de o professor de Geografia possibilitar a visualização do espaço geográfico em estudo, os mapas e globos são um convite para os alunos pensarem o espaço. (PASSINI, 2010).

Pôde-se observar que o uso dos mapas possibilitou uma maior compreensão e entendimento do conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula, principalmente pelo fato que foram confeccionados a partir de suas noções de como são representados os aspectos que interligam cada espaço: Campo e cidade, e a partir desses aspectos propomos a confecção de uma maquete temática, no qual utilizamos essa metodologia como ferramenta para a construção do conceito de Geografia.

**Imagem 3 -** Maquetes do campo e das cidades 6º Ano



**FONTE:** PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

Dividimos as equipes destinadas para cada espaço, afim de contemplar com cada um, as dinâmicas presentes e as relações que ambas possuem, para contextualizar os espaços para compreender melhor o Espaço enquanto objeto de estudo da geografia.

Dessa forma, ao utilizarmos a maquete como recurso didático, foi perceptível a participação ativa dos alunos tanto no 6º ano A quanto no 6º ano B, pois ao despertar a criatividade e o interesse para a construção das maquetes, as aulas se tornaram mais proveitosas e dinâmicas, onde os alunos passaram a atuar como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem e evidentemente uma maior eficácia na construção dos conhecimentos geográficos.

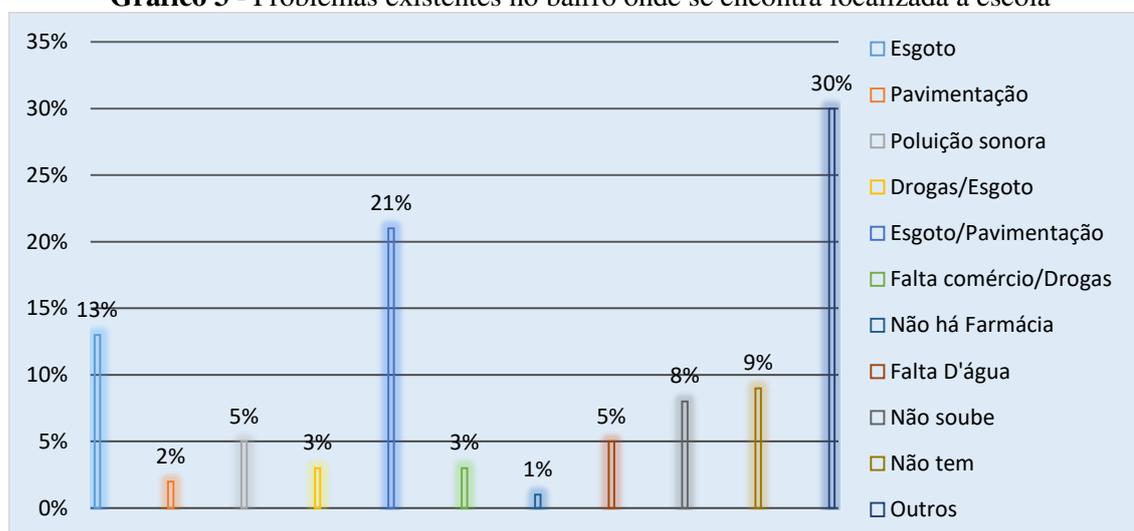
É importante salientar que essa atividade contribuiu para despertar a criatividade e o interesse dos alunos pelos conteúdos propostos, bem como, facilitou a compreensão dos

mesmos sobre seus espaços, possibilitando ao aluno se perceber como agente integrante do espaço.

Na segunda ação buscamos proporcionar uma sensibilização junto aos alunos e a comunidade a respeito da importância do meio ambiente. (Problemas do Bairro/Cidade – Escala Global). A necessidade de trabalhar essa temática surgiu tanto por meio da análise das respostas dos questionários aplicados aos alunos como também, pela observação do espaço na qual a escola está inserida.

Na busca de promover a sensibilização tanto dos alunos quanto da comunidade a respeito do que é o meio ambiente, sua importância e preservação, desenvolvemos uma ação com a temática: Meio Ambiente na turma do 8º ano A do ensino fundamental.

**Gráfico 3** - Problemas existentes no bairro onde se encontra localizada a escola



**FONTE:** PIBID Geografia – Cajazeiras (2014).

Sentimos a necessidade de enfatizar esses problemas devido às respostas presentes no questionário acima, em que apontam diferentes opiniões, onde 13% dos entrevistados relatam que o esgoto a céu aberto é um problema grave, 21% disse não haver problemas, a representatividade dos 30% em que classificado como outros e o restante das respostas classificam problemas que devem ser trabalhados com os alunos na escola.

Mediante a isto, foram trabalhados os seguintes conteúdos com os alunos: poluição das águas, do ar e sonora; os agentes causadores destas poluições e as consequências para o meio ambiente; o lixo e os problemas ambientais gerados por ele; reciclagem e as vantagens da coleta seletiva.

Posteriormente, realizamos uma aula expositiva dialogada com apresentação de slides seguida de discussões. Produzimos com a turma dois murais, um referente aos problemas

ambientais em escala global e outro em escala local. Foram exibidos vídeos abordando os problemas ambientais gerados pelo lixo e a importância da reciclagem.

Por fim, com as caixas de papelão usadas, construímos as lixeiras da coleta seletiva na busca de sensibilizá-los quanto a problemática ambiental bem como, deixá-las para que todos possam jogar seus lixos seletivos.

Ao finalizar a ação, podemos considerar a participação dos educandos no processo de construção dos painéis e das lixeiras, efetivando a metodologia que partiu dessa interação professor/alunos e de buscar a partir destes, a efetivação do conhecimento acerca do que foi trabalhado, constantemente considerando a construção do saber diante do tema, visando os conhecimentos que os mesmos já tinham sobre o meio ambiente.

**Imagem 4** - Confeção de lixeiras de coleta seletiva na escola



FONTE: PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

**Imagem 5** - Confeção e exposição de painéis na turma do 8º Ano A



FONTE: PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

A terceira ação enfatizava a questão do uso de drogas na adolescência; apresentamos o conceito de drogas e os diferentes tipos, com intuito de desenvolver o conhecimento crítico dos alunos em reação ao uso de drogas. Posteriormente discutir as consequências que essa prática ocasiona para a saúde física e mental das pessoas.

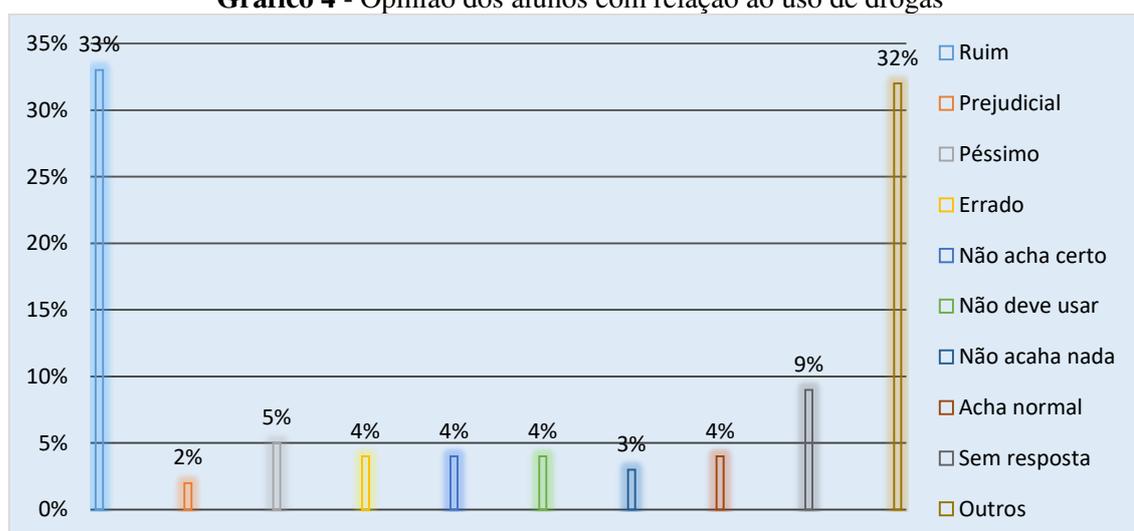
Para o desenvolvimento desta ação foi realizado com a turma dos alunos do 8º ano A e foi executada durante quatro semanas. Considerando o público alvo, torna-se necessário trabalhar esse tema no contexto escolar, uma vez que é nessa faixa etária onde geralmente ocorrem os primeiros contatos com as drogas e tais discussões ainda se apresentam escassas.

Nesse sentido, nosso objetivo geral foi sensibilizar os alunos acerca das consequências físicas e sociais do uso das drogas. A partir disso, definimos os seguintes objetivos específicos: apresentar o conceito de drogas e os diferentes tipos; desenvolver o conhecimento crítico dos alunos em relação ao uso de drogas; discutir as implicações que o uso de drogas ocasiona para a saúde física e mental, assim como os aspectos sociais.

Pensando nisso, é importante considerar que o espaço escolar é um ambiente ideal para se tratar sobre esse tema, pois é permeado de diferentes sujeitos de diferentes realidades sociais e culturais que precisam ser analisadas de forma crítica e reflexiva, buscando contribuir nas realidades encontradas e destacar a necessidade de diálogos com as famílias sobre essa temática.

Mediante essa abordagem, desenvolvemos a ação, proporcionando uma discussão para trabalhar essa problemática dentro da escola, conforme a respostas nos questionários, e respectivamente na comunidade, buscando intervir de forma significativa na concepção dos alunos acerca da temática. Nessa perspectiva, dentro do processo de estruturação e organização escolar, procurou-se averiguar a percepção dos alunos a respeito do uso de drogas.

**Gráfico 4 - Opinião dos alunos com relação ao uso de drogas**



**FONTE:** PIBID Geografia – Cajazeiras (2014).

Desse modo, a partir da análise do gráfico, fica explícito que os alunos consideram o uso de drogas ruim e errado, onde 33% responderam que as drogas são ruins, em contrapartida 4% responderam que o uso de drogas é normal. Portanto, isso é um fator a ser considerado,

tendo em vista o processo de mediação e construção de práticas escolares que venham contribuir e dinamizar conteúdos transversais nas aulas de Geografia desses temas em sala de aula.

Inicialmente exibimos um vídeo de uma reportagem do “Jornal Hoje” onde abordava o reencontro de uma filha com sua mãe, que era uma usuária de drogas. A partir daí, apresentamos a temática e fizemos uma breve discussão junto com os alunos, dialogando sobre o que eles entendiam sobre o uso de drogas.

Em seguida, trabalhamos por meio de uma aula expositiva dialogada, com os seguintes conteúdos: definição de drogas e seus diferentes tipos; o uso de drogas; e problemas e consequências. Nesse momento, foi o feito às primeiras abordagens com os educandos visando a inserção deles também, para a fomentação de um debate na aula.

**Imagem 6** - Abordagem sobre drogas junto a turma do 8º ano A



**FONTE:** PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

Para o segundo encontro, levamos um texto, intitulado “Carta ao meu pai” que discorre sobre o arrependimento de um jovem que entrou no mundo das drogas, demonstrando as consequências que o uso desregrado das drogas trouxe para sua vida. Posteriormente, buscamos sensibilizar os alunos, levando-os a refletir sobre os problemas que as drogas podem acarretar para suas vidas enquanto adolescentes em formação e para aqueles que estão ao seu redor, prejudicando a vida em sociedade.

Tomando como ponto de partida a leitura da carta, propomos uma roda de conversa, na qual pedimos para os alunos relatarem situações vivenciadas por eles. Nesse momento os integrantes do PIBID também relataram suas experiências com a família, e se tornou um momento de interação entre alunos/professora/bolsistas do Subprojeto de Geografia.

**Imagem 7** - Momento de troca de experiência na turma do 8º Ano A



**FONTE:** PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

No terceiro encontro, propomos a confecção de cartazes, para expressarem suas percepções sobre as drogas, e alertas de sensibilização sobre as consequências das mesmas. Nesse momento eles utilizaram da criatividade para se expressarem por meio dos cartazes, e aqueles que não se pronunciaram durante as conversas nas salas de aulas, tiveram um ótimo desempenho nessa atividade.

Por fim, no quarto encontro pedimos para as equipes apresentarem os cartazes confeccionados, explanando sobre as frases e os desenhos que criaram. E finalizamos com um momento de reflexão, revisando tudo que tinha sido abordado durante os encontros, buscando sensibilizá-los sobre as consequências e os problemas que as drogas podem causar.

**Imagem 8** - Confeção e apresentação de cartazes pelos alunos da turma do 8º Ano A



FONTE: PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

Diante dessa temática, proporcionamos para os alunos e a professora supervisora, um momento de reflexão acerca dessa problemática social, que atualmente encontra-se inserida tanto fora como dentro da Escola. Diante de tudo que foi exposto e abordado, foi perceptível que essa ação trouxe resultados significativos.

Durante a abordagem do tema, percebemos que alguns alunos já tinham certo conhecimento acerca dos tipos de drogas ilícitas e, identificamos também por meio das falas dos mesmos, que as drogas já se fez e/ou continua presente na vida de alguns, seja de forma direta ou indireta. É importante enfatizar que essa ação nos possibilitou uma maior aproximação com os alunos, uma vez que por meio das discussões em sala de aula, os alunos relataram experiências vivenciadas no seu cotidiano com seus familiares, onde alguns alunos se emocionaram ao falar como as drogas afetam suas vidas, mesmo que ainda se apresentem de forma indireta.

Em suma, essa ação possibilitou trazer para dentro da sala de aula um tema atual, polêmico e preocupante que muitas vezes a escola omite ou deixa de lado. Sabemos que a escola enquanto instância da sociedade deve cumprir com o seu papel social e educativo, assim cabe à mesma tratar de temas sociais como as drogas, a fim de sensibilizar e contribuir para intervir de forma ativa na prevenção do uso das drogas nessa fase da vida, onde o indivíduo está mais sujeito ao primeiro contato e que podem acarretar consequências para o resto das suas vidas, afetando todos os que estão ao seu redor.

Posteriormente, prosseguimos em e desenvolvemos as ações propostas para esse ano (2016) a ação intitulada: A multiculturalidade musical existente na escola, foi planejada para ser desenvolvida na turma de 9º Ano A, e foi desenvolvido em cinco encontros, com base ainda nos questionários, levando em consideração as análises iniciais frente a formação de grupos distintos na escola. Grupo dos “roqueiros”, dos “descolados”, dos considerados “inteligentes”

e que estes não se misturavam na hora do intervalo bem como, de dois gráficos no ano de 2014. Os educandos são 58% do sexo masculino e 42% feminino e estão na faixa etária entre 10 a 16 anos.

As representações demonstram uma variedade entre gênero e a idade dos educandos e educandas que formam o corpo estudantil da escola, por isso, visamos essas diferenças e refletimos que, era necessário programar com alguma turma a questão da multiculturalidade em sala de aula.

Buscamos fazer e uma ponte com a dinamicidade de estilos musicais presentes em nosso lugar, nossa região bem como, no Brasil, em que eles aprendam a conviver e lidar com as mais diferentes culturas existentes. Destacando a diversidade musical presente na escola e buscando conhecer os diversos estilos musicais presentes na vivência dos alunos. E como afirma Santos (1983, p. 8) “[...]o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas”.

Portanto, trabalhamos com os alunos os diferentes estilos musicais existentes no país para que os mesmos já conhecessem os mais variados estilos musicais de nossa cultura, e assim, adentrar na realidade específicas do local. Para que eles percebessem que ali dentro da sala de aula existia uma grande diversidade cultural musical e ser perceptível a eles a dimensão espacial que esse tema abrange.

Com isso, observamos que ocorria conflitos entre os educandos motivados pela não “aceitação” dos contextos culturais dos grupos presentes em sala. Mas frente ao conhecimento prévio das diferenças podemos perceber que estes socializaram os conhecimentos em relação a temática diminuindo o choque cultural entre eles, possibilitando um respeito mútuo entre um e outro. De acordo com Carvalho (2006, p. 1):

Salienta-se a escola enquanto organização idiossincrática, com capacidade de reinterpretação e adaptação dos elementos que compõem a cultura *macro*. Começa-se por abordar o conceito de cultura organizacional como elemento que poderá ser descritivo e aplicável à escola e à realidade escolar, sendo após assinalada a importância da escola como veículo socializador e transmissor de cultura. Para, finalmente, enfatizar a importância do nível *meso* de intervenção, designadamente o papel ativo que as escolas assumem na geração de uma cultura própria e diferenciada.

A escola e os professores têm papel fundamental em disseminar e a apresentar aos seus alunos os mais variados conteúdos e nessa perspectiva também, cabe salientar em sala os estilos culturais musicais, facilitando a compreensão de seu próprio estilo e ainda que cada um aprenda a lidar com as diferenças e respeitando-as. Portanto, pensamos em desenvolver esta ação com

a finalidade de despertar nos alunos o interesse em respeitar e tentar entender o que motiva as escolhas dos diferentes grupos de indivíduos na sociedade, bem como, dentro da sala de aula, de quanto é importante estudar os mais diversos tipos de cultura que possuem elementos vistos todos os dias. E assim, fazer com que os educandos antes de criticar qualquer tipo de manifestação cultural busquem fazer uma leitura crítica antes, visando o histórico.

Nos primeiros encontros com a turma propomos uma discussão teórica com os educandos a respeito da temática, destacando a importância da multiculturalidade e ouvimos a música; *inclassificáveis* de Arnaldo Antunes na contextualização no ensino de Geografia, questionando os alunos e buscando ouvir seus conhecimentos prévios acerca dos diversos tipos musicais presentes em seu cotidiano, ainda, durante o decorrer da ação.

Posteriormente foi trabalhado juntamente com alunos um painel contendo os gostos musicais, dos alunos e algumas características de cultura a qual cada um se identificava. Nesse encontro abrimos um diálogo com a turma buscando contextualizar o conteúdo apresentado com a realidade dos mesmos, bem como as aplicações da importância de respeitar a opinião do colega para bom convívio entre eles.

**Imagem 9** - Abordagem teórica multiculturalista, contextualização e confecção do painel



**FONTE:** PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

Refletimos em planejamento uma atividade que foi aplicada no último momento, construímos assim uma gincana “Qual é a música”, buscando desta forma, levá-los a respeitarem as diferenças musicais, assim como, conhecer os estilos musicais presentes entre eles, e quais havíamos escolhido para a atividade.

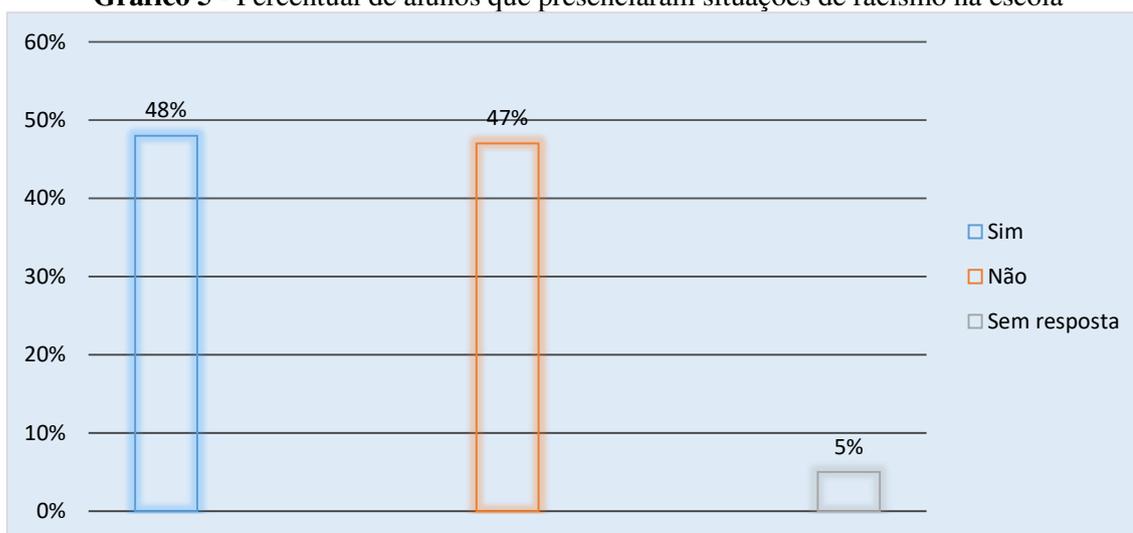
**Imagem 10** - Gincana "Qual é a música" e finalização da ação do Multiculturalismo



FONTE: PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

Ao final, propomos uma análise em que cada grupo pudesse discorrer sobre cada estilo musical conhecida, qual a importância das características peculiares de cada Região, Estado, e cidade, para enfim, contemplar nossas experiências de troca de conhecimentos.

**Gráfico 5** - Percentual de alunos que presenciaram situações de racismo na escola



FONTE: PIBID Geografia – Cajazeiras (2014).

Nossa próxima ação foi proposta com o título: “Por dentro todos temos a mesma cor”: diga não ao racismo. A referida ação foi executada na turma do 8º ano B, nas análises conjuntas e planejadas entre bolsistas do Subprojeto de Geografia e a professora supervisora, buscamos trabalhar com essa temática por considerar o racismo um ponto de análise válida dentro da Geografia e para o contexto social. Inclusive, esse tema também foi destacado por alguns alunos e apontados nos questionários, levamos em consideração ainda as consequências sociais que essa prática produz, vislumbramos e desenvolvemos essa ação.

Diante dos dados constantes acima, 48% dos alunos já presenciaram cenas de racismo, tal fato é preocupante e merece certa atenção da direção da escola, dos professores e dos

funcionários, já que é preciso intervir nesse ponto, buscando sensibilizar os discentes de tal forma para não haver essa prática entre ambos, bem como na sociedade. As relações discriminatórias estão por toda parte e afetam milhões de brasileiros todos os dias como se isso fosse algo natural e correto vai permanecendo a inferiorização dos negros nesse sentido Santos (2002, p. 30), discorre que:

“A discriminação pode ser mais sistêmica em vez de pessoal e, por conseguinte, mais difícil de identificar e de compreender, quando está internalizada e naturalizada por discursos de que se vive num país miscigenado. Algumas vítimas negam que estejam oprimidas ou então aceitam sua condição, como se fosse um destino que a vida lhes proporcionou. Outros reagem oprimindo aqueles que estão “abaixo delas”.

Essa ação valorizou a diversidade étnica racial e cultural da sociedade brasileira em sala, buscamos reconhecer as contribuições dos afrodescendentes para a formação da cultura brasileira, de forma que pudesse quebrar com qualquer forma, ou relação discriminatória e excludente, enfatizamos então, como esse processo foi uma característica fundamental para a miscigenação do Brasil.

Nos primeiros momentos, elaboramos aulas expositivas dialogadas, onde buscamos discutir as contribuições dos afrodescendentes para a formação da cultura brasileira, dialogamos sobre o que os alunos consideram enquanto racismo e as consequências do mesmo. Em seguida no segundo encontro procuramos ouvir os conhecimentos prévios dos alunos e discutir com os mesmos sobre a temática, buscando sempre iniciar os discursões com questões locais para depois relacionarmos com as globais.

Em seguida, refletimos com o alunado uma forma de confeccionar marca-textos, no último encontro, com a seguinte frase “Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, haverá guerra. (Bob Marley).

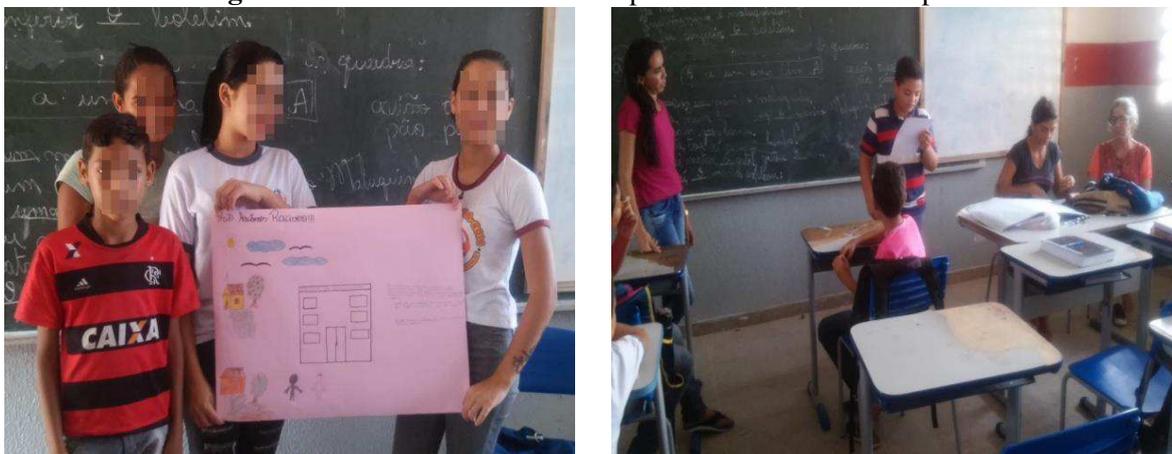
**Imagem 11** - Aula expositiva dialogada sobre racismo e confecção de marca-textos 8º Ano B



FONTE: PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

Por fim, foi confeccionado cartazes pelos educandos em sala, divididos, eles espontaneamente construíram frases e desenhos que buscasse sensibilizar desde os seus colegas de sala a comunidade escolar, elaboraram poemas e após a confecção os discentes explicaram seus respectivos cartazes e em seguida expuseram os pelo pátio da escola, deixando-os expostos nas dependências da mesma.

**Imagem 12** - Cartazes confeccionado pelos alunos e leitura de poemas



FONTE: PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

Durante a realização dessa ação foi perceptível resultados significativos, tais como: a participação e o interesse dos alunos no desenvolvimento das atividades, visto que, os discentes participaram das discussões em sala de aula, onde estes apresentaram experiências vivenciadas no seu cotidiano com seus familiares e onde relataram já ter vivenciado cenas de racismo.

Mediante o desenvolvimento da referida ação, acreditamos ter desenvolvido e construído conhecimento com os educandos sobre o nosso real papel de cidadãos e agentes integrantes no contexto escolar para desconstruir a prática do racismo e a discriminação na

nossa sociedade. Visamos que os alunos uma nova visão do mundo, onde os mesmos não mais reproduzir uma a discriminação excludente.

A partir dos planejamentos e frente as necessidades de obtenção de conhecimentos mais aprofundados na área de cartografia, desenvolvemos nossa próxima ação, partindo da síntese de desenvolver nos alunos um olhar crítico acerca da linguagem cartográfica, para que estes consigam enxergar os mapas não apenas como uma simples imagem, mais sim como um recurso capaz de expressar interesses, informações e ideologias., nossa próxima ação teve como tema a importância da Cartografia no ensino de Geografia e suas aplicabilidades no dia-a-dia. Foi realizada na turma do 8º Ano A, sendo executada em quatro encontros.

Portanto, apresentamos a importância da Cartografia para a Geografia e sua aplicação no cotidiano. Em seguida, buscamos conceituar os tipos de mapas, apresentando a importância e o uso de cada mapa para unificar o direcionamento cartográfico, entre aplicação e a teoria/prática, diante das distintas características que os movimentos da Terra apresentam, apontando as influências e consequências que os movimentos da Terra provocam no dia-a-dia e assim definir o que são paralelos e meridianos; e abordar a utilização e importâncias destes (paralelos e meridianos) para a localização geográfica e cartográfica.

E para que pudéssemos desenvolver essa ação mais eficazmente é importante salientar que os mapas são o produto final da ciência cartográfica onde os mesmos possibilitam um leque de opções de aplicabilidade e são uma representação codificada de um determinado espaço, durante um determinado tempo.

Contudo, é preciso mostrar para os alunos que a Cartografia vai além de uma leitura tradicional de mapas. É necessário fazer com que eles não só conheçam essa técnica dentro da Geografia, mais que compreendam sua aplicabilidade. Para isso, o professor tem que desenvolver técnicas e situações capazes de chamara atenção dos alunos para os mapas. Desta forma, pensamos em desenvolver essa ação a fim de proporcionar não só uma discussão em sala de aula sobre a importância da cartografia no ensino de geografia e sua aplicabilidade no dia a dia, mais também, mostrar que é possível de forma interativa e envolvente abordar conteúdos cartográficos na aula de geografia.

No primeiro encontro foi feito uma discussão com os alunos a respeito da temática e ainda propusemos uma abordagem sobre a trajetória histórica do uso dos mapas; apresentamos os tipos de projeções e enfocamos sobre a importância da rosa dos ventos. Posteriormente, continuamos a explanação teórica do tema.

Foi trabalhado junto aos alunos sobre os movimentos da Terra, suas influências e suas consequências, enfocando também sobre as coordenadas geográficas. Em seguida abrimos um

diálogo com a turma contextualizamos o conteúdo apresentado com a realidade dos mesmos, bem como as aplicações dos conhecimentos cartográficos na vivência dos alunos.

**Imagem 13** - Abordagem teórica sobre cartografia



**FONTE:** PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

Pensamos para os momentos seguintes do desenvolvimento da ação em construir junto com os alunos um planisfério para ser utilizado como recurso didático nas aulas de Geografia. Para tanto, utilizamos a figura de um planisfério (mapa mundi) e colamos numa base de isopor, e em seguida traçamos as linhas referentes aos paralelos e meridianos utilizando-se de linhas de crochê e por fim utilizamos alfinetes para localização dos pontos da superfície terrestre.

No quarto encontro finalizamos a ação com uma aula prática utilizando o planisfério, para dinamizar a aula, sugerimos uma gincana, na qual dividimos a turma em quatro equipes, em seguida selecionamos alguns pontos estratégicos e entregamos aos alunos as medidas em graus dos paralelos e meridianos para localizarem tais pontos no planisfério.

**Imagem 14** - Planisfério construído pelos alunos, aula prática e gincana pedagógica



**FONTE:** PIBID - Subprojeto de Geografia (2015).

Diante de tudo que foi exposto e abordado, foi perceptível que essa ação trouxe resultados significativos. A partir dessa temática proporcionamos para os alunos e a professora

supervisora, uma retomada dos conteúdos referentes a cartografia, revisando alguns assuntos a fim de mostrar para os alunos, a importância de estudar sobre mapas, projeções, movimentos da Terra, coordenadas geográficas entre outros conteúdos que fazem parte do dia-a-dia dos alunos.

Durante a abordagem do tema, percebemos que alguns alunos já tinham certo conhecimento acerca de alguns assuntos abordados, e foram bastante participativos durante as aulas e exposição da temática. A interação entre os educandos e com os integrantes do PIBID foi bem proveitosa, proporcionou ainda, momentos de trocas, fortalecidos pelo contexto escolar, e considerando o que a temática é pertinente para a Geografia e para a vida dos alunos, sabendo que a cartografia é vivida e sentido diariamente.

E foi por meio desses atos, buscamos mostrar aos alunos o quanto a Geografia é uma ciência ativa, crítica e reflexiva, onde a mesma não está voltada para a memorização de fatos e fenômenos. Nesse sentido, as discussões proporcionaram aos alunos uma compreensão de seu espaço de vivência por meio dos conhecimentos geográficos.

E no próximo capítulo, podemos ter uma noção mais aprofundada sobre os reflexos de nossa atuação no Subprojeto PIBID de Geografia, dos conhecimentos adquiridos e experiências conquistadas.

## **4 RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DO SUBPROJETO PIBID DE GEOGRAFIA**

Todas as propostas conquistam lugar na experiência adquirida dos bolsistas do Subprojeto de Geografia, refletindo na nossa “*práxis*” social. Analisando as distintas dimensões que o conhecimento pode proporcionar, além de uma dinamicidade deste, uma ponte entre os conhecimentos acadêmicos e escolares, contribui nas orientações futuras para a profissão docente, favorecendo ainda mais a capacitação de todos os bolsistas.

Sabendo disto e da importância da escola para a sociedade e desta para o indivíduo, propomos então refletir e apresentar nesse capítulo as questões de empoderamento de práticas docentes dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, diante das necessidades dos sujeitos presentes no ambiente educacional, bem como, de avaliação de nossas ações e propostas no decorrer da participação.

### **4.1 Metas propostas na execução do programa aos resultados alcançados**

Já nos primeiros momentos, o Subprojeto PIBID de Geografia discute o currículo enquanto formação de indivíduos (e coletivos), o PPP da escola, o PPC do curso de Geografia do CFP, para desvelar a teia de relações aos quais o currículo está atrelado, de que forma a escola trabalha e qual a proposta que o programa traz para melhorar o ambiente escolar, nossa prática e a prática docente da professora supervisora do Programa.

Objetivando assim, contribuir com ações distintas de atividades, seguidas de avaliação conjunta da supervisora e coordenador de área, para desenvolver da melhor forma possível o nosso trabalho, promovendo a prática social da cidadania dos educandos na escola, refletindo ainda, como dinamizar e fortalecer o viés do ensino/aprendizagem dos bolsistas do processo de formação docente.

Tendo em vista que, a formação do docente deve ser pautada em dimensões que abrangem as suas estratégias na contextualização de sua teoria e prática. Logo, nosso projeto do Subprojeto PIBID de Geografia se desenvolveu em três perspectivas; 1 – A crítica, sabendo que a escola é palco de conflitos, desenrolados pelos sujeitos que as compõe. 2 – Reflexiva, pensando nas diferenças presentes na escola/universidade/comunidade e de como podemos montar e aplicar novas estratégias para desenvolver um ensino e aprendizagem melhor. 3 – Política, enxergando a relação de poder que são refletidas em vários campos e instituições dentro do processo para a construção do conhecimento e sua dimensão, compreendendo o

espaço escolar e buscar melhores condições de desempenhar um melhor ensino de Geografia (OLIVEIRA, 2014).

Outros benefícios foram visados enquanto meta para conquistar esse desenvolvimento supracitado do Programa para a escola, bem como, salientar aos bolsistas do PIBID três benefícios sintetizados nos momentos que antecederam a prática na escola, são eles:

- a) Um redimensionamento da compreensão dos alunos acerca da atuação docente, tendo em vista que os mesmos poderão superar a noção de desvalorização do professor, tradicionalmente associada aos cursos de licenciatura;
- b) Melhorias na organização do ensino de geografia das escolas participantes, tendo em vista que a relação entre bolsistas e supervisores possibilitará uma atualização teórico-metodológica dos supervisores;
- c) Superação da visão de disciplina mnemônica, tradicionalmente associada a geografia escolar, uma vez que as práticas de ensino desenvolvidas pelos alunos visarão a instrumentalização de uma geografia escolar, uma vez que as práticas de ensino desenvolvidas pelos alunos versaram a compreensão e atuação do espaço geográfico dos escolares. (OLIVEIRA, 2014, p. 03).

E foi por meio desse conjunto de elementos que consideramos nossas propostas para adentrarmos na realidade escolar. Tendo em vista isto, nossas metas propostas variaram posteriormente promover as ações de planejamento, capacitação, diagnóstico, ações de docência compartilhada, produção de recursos didáticos, ações de Extensão e de controle. Logo, em meio a esses agentes, eis que surge as primeiras iniciativas dentro da escola, elencadas pela necessidades de qualificação profissional dos sujeitos.

Então, podemos produzir um perfil de ensino de Geografia enquanto disciplina que se apodera e acompanha as transformações e dinâmicas a cada momento social no tempo, diante disto, tantas atribuições na esfera espacial nos remete a pensar como devemos trabalhar de forma crítica todos os conceitos e temas e aplicar os conhecimentos para um ensino de Geografia que seja capaz de superar as demandas meramente de produção de força e trabalho, pensando de forma qualitativa e não quantitativa, considerando principalmente a condição do sujeito.

Quanto aos resultados alcançados, analisamos ao decorrer do processo de participação do Programa que, as ações de diagnósticos nos primeiros contatos foram imprescindíveis para nos orientar e conhecer nosso público, no âmbito da compreensão do ambiente escolar, estes procedimentos elencaram nossa formação docente, pois, envolveu a equipe toda do Programa; alunos, bolsistas, supervisores e coordenador para dentro da escola, pensando também nas

relações que esse espaço tem com outros elementos da sociedade, e foi de suma importância para definir as nossas posturas dentro de sala de aula.

Posteriormente, foi refletido a nossa apresentação enquanto equipe (bolsistas, supervisores), para promover observação, inclusão e preparo onde estabelecemos diálogos com a equipe gestora da escola e, contudo, vivenciamos a realidade de do espaço escolar em questão.

Analizamos conforme já foi afirmado acima, o contexto socioespacial escolar, pois este influencia positivamente ou negativamente a dinâmica das relações escolares, para tanto, visamos a parte de observação e realização da aproximação entre escola-comunidade, para descobrir como funcionava a estrutura e a função dos sujeitos (pais e responsáveis) que movimentam o aprendizado.

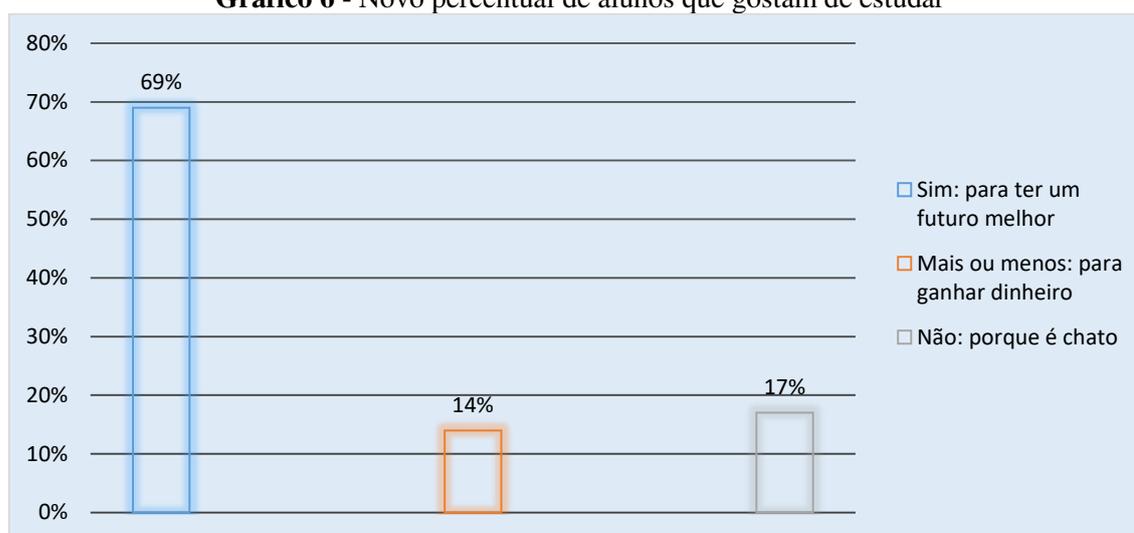
Catalogamos obras relacionadas a Geografia escolar, livros paradidáticos que a escola possui para montar um panorama de ensino de Geografia utilizando estas obras e balizamos nossas propostas de ensino, conjuntamente com a professora supervisora.

Com as orientações e reuniões em equipe na escola semanalmente pudemos contextualizar a teoria aprendida na academia com a vivência de sala de aula da professora supervisora, por meio do compartilhamento e troca, enquanto isso, também fazíamos reuniões com o (a) coordenador (ra), onde debatíamos, discutíamos, e avaliamos nossa semana, planejamentos e atividades propostas, foram os momentos de organização e aprendizado contínuo.

No que tange nossa produção acadêmica foram produzidos vários artigos científicos, orientados para contextualizar nossas práticas de sala de aula com os demais licenciandos nos diferentes eventos que participamos dentro e fora desse campus, na busca pela excelência em nossa formação, pautada no desenvolvimento de capacidades e competências nos procedimentos pedagógicos, que auxiliaram de forma significativa o ensino de Geografia no espaço de atuação de nossa equipe.

Quanto aos conhecimentos que pudemos construir com os alunos, juntamente com a professora supervisora, enfatizamos que só foi possível por meio da interdisciplinaridade, planejamento constante, reflexões sobre os diagnósticos que foram essenciais para a construção dos recursos didáticos, debates pedagógicos (Projeto Pedagógico do Curso – PPC do curso de Geografia do CFP, Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e leituras complementares).

Vemos ainda um melhoramento nos resultados tabulados dos novos questionários aplicados (2016) para comprovar se nossa prática trouxe benefícios para a educação dos alunos. Conforme veremos a seguir.

**Gráfico 6** - Novo percentual de alunos que gostam de estudar

FONTE: PIBID Geografia – Cajazeiras (2016).

Percebemos que os alunos possuem uma percepção sobre o que querem para o futuro e entendem que por meio do estudo a maioria pode obter um melhoramento de vida 39 dos entrevistados (69%), quanto aos oito que representaram o mais ou menos referente a pergunta se gostavam de estudar, relataram que, estudam para ganhar dinheiro (14%), e os demais que se posicionaram dizendo que não gostavam de estudar, sendo estes nove alunos (17%), referente a pesquisa nas turmas de 7º 8º e 9º ano do ensino fundamental.

Portanto, vimos que houve um melhoramento desse quadro em termos qualitativos enfatizando os estudos e a qualidade deste para o aprendizado dos alunos, tendo em vista esse interesse, podemos destacar as áreas e as dificuldades que eles têm na disciplina de Geografia e foi pensando nisso que embasamos nosso trabalho em equipe. No Gráfico 7 foi refletido com base nas práticas docentes atuantes até agora e as nossas práticas dentro do PIBID de Geografia.

**Gráfico 7** - O que gostam de estudar em Geografia?

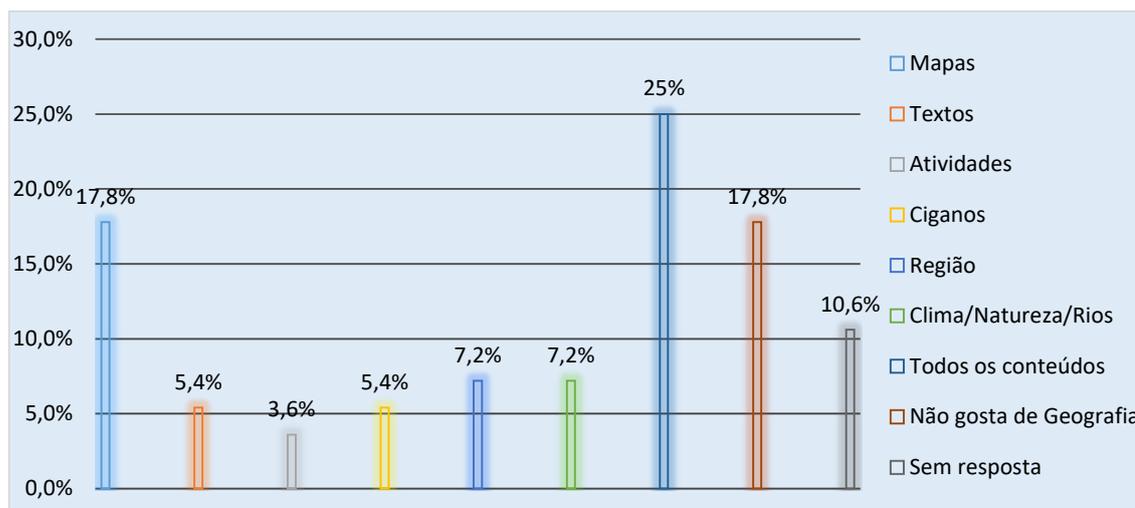


FONTE: PIBID Geografia – Cajazeiras (2016).

Nesse ponto, ao enfatizarmos a questão do que gostam de estudar na Geografia, percebemos que o conceito de espaço geográfico foi bem desenvolvido com os alunos, onde, construímos primeiramente com eles o conceito de Espaço Geográfico e de que tudo está relacionado e que as relações entre Homem e Natureza é, portanto, a dinâmica transformadora do espaço que habitamos.

Notamos que a maioria dos entrevistados, 46 alunos (82%), responderam que gostam de estudar essas relações e que houve uma diminuição tanto dos que responderam que não gostavam de estudar nada nessa matéria, sete alunos (12,5%). Quanto ao não saber, apenas um aluno (1,8%), se manifestou, e aos que não apresentaram respostas, apenas dois alunos (3,7%). Comparando com o levantamento feito anteriormente no ano de 2014, foi perceptivo que houve uma melhora, tanto das respostas deles, quanto das práticas desenvolvidas para que obtivéssemos uma ampliação do aprendizado real no ensino de Geografia. No gráfico seguinte, pensamos em buscar respostas junto a eles, dos motivos pelos quais eles não gostavam de estudar a Geografia, a partir disso obtivemos diversas respostas.

**Gráfico 8** - O que não gostam de estudar em Geografia?

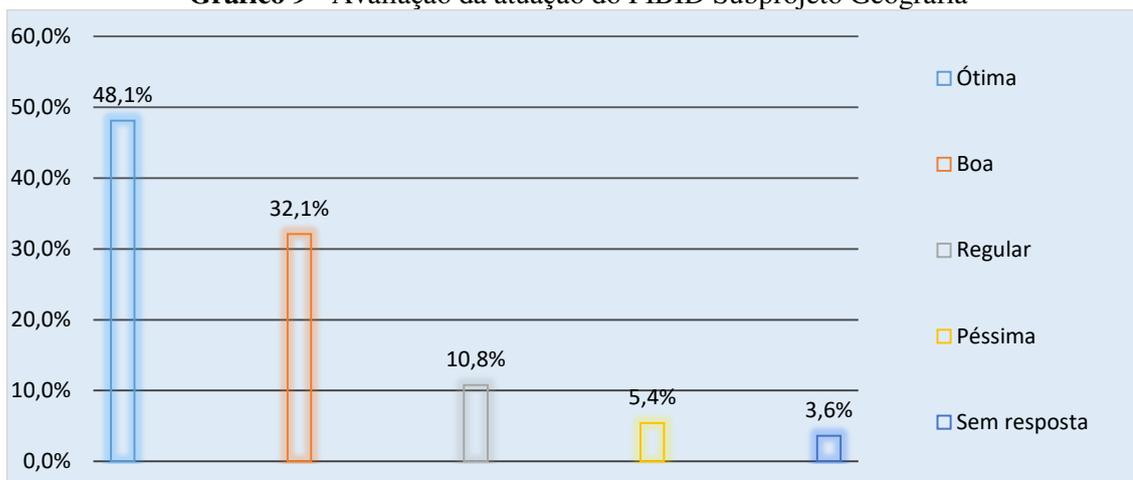


**FONTE:** PIBID Geografia – Cajazeiras (2016).

Nesse sentido, vimos que no contexto geral, eles elencaram pontos específicos nas suas respostas, ou seja, cada aluno somado representou uma parcela para analisar nossas práticas, e com isso buscar dinamizar esse contexto. Portanto, a maioria respondeu que gostava de todos os conteúdos 14 educandos (25%), dez deles responderam que não gostava de analisar mapas (17,8%), dez educandos relataram que não gosta de Geografia (17,8%), três alunos mencionaram que não gostam dos textos (5,4%) e outros três afirmaram não gostar de estudar sobre os ciganos (5,4%). Ainda, dois alunos responderam que não gostava das atividades aplicadas para contextualizar os conteúdos (3,6%), outros quatro relataram que não gostam de assuntos relacionados ao estudo das regiões (7,2%), e quatro alunos não gostam de estudar assuntos que envolvam os climas, a natureza e os rios (7,2%). Ainda, seis alunos não apresentaram justificativa para o questionamento (10,6%).

Por meio desse gráfico, podemos dar enfoque as nossas práticas, em que buscaram diminuir esse quadro de negatividade quanto a disciplina de Geografia, pois, buscamos melhorar as práticas pedagógicas para proporcionar uma aprendizagem e uma aceitação maior dos conteúdos da Geografia, todavia, o trabalho deve ser contínuo para que possa haver diminuição do estranhamento com a Geografia, e de melhorar o espaço de diálogos com os alunos.

No Gráfico 9, procuramos saber do alunado que participou juntamente com os bolsistas do Subprojeto de Geografia nos momentos das aulas de Geografia, qual era a avaliação deles junto as práticas docentes desenvolvidas em sala de aula.

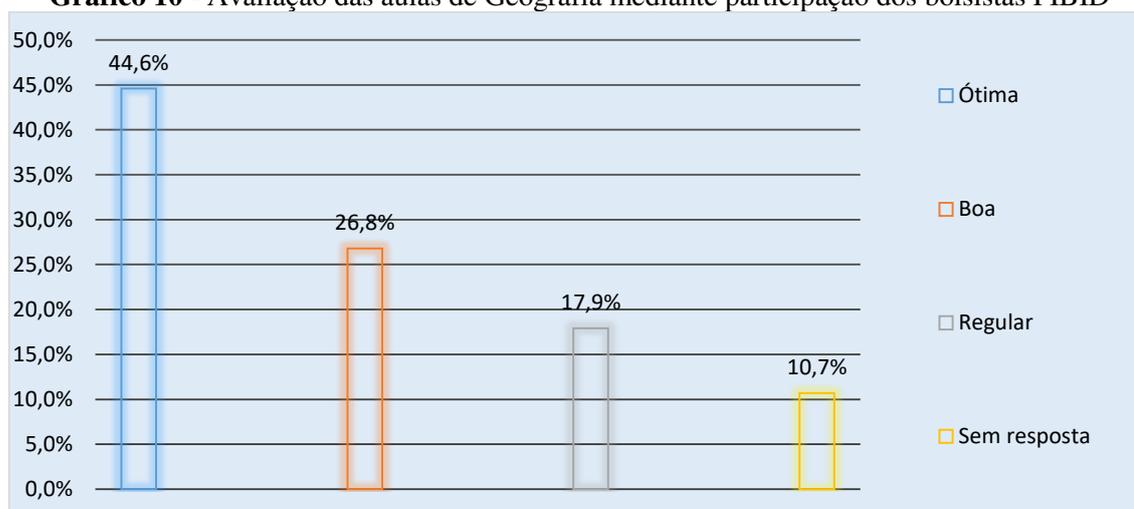
**Gráfico 9** - Avaliação da atuação do PIBID Subprojeto Geografia

**FONTE:** PIBID Geografia – Cajazeiras (2016).

As respostas avaliativas dos alunos foi de grande satisfação, agrupando-se em 27 alunos que mencionaram que foi ótima (48,1%), 18 responderam que foi boa (32,1%), a resposta regular foi mencionada por seis alunos (10,8%), três dos educandos falaram que foi péssimo (5,4%), e dois alunos não deram respostas (3,6%).

Com isso percebemos que, os alunos buscaram interagir com nossas metodologias, fortalecendo assim os conhecimentos deles, a construção destes foi demonstrado nas respostas e no afeto distribuídos nos corredores da escola, nas salas, e até mesmo fora dos muros da escola. Tomando como base isso, chegamos ao consenso de que houve uma aceitação boa quanto ao reconhecimento deles de nossas ações no PIBID na escola, bem como, do afeto entre os bolsistas e os alunos.

No gráfico a seguir buscamos conjuntamente com os alunos avaliar as aulas de Geografia, para possibilitar uma abrangência na forma de discorrer da melhor forma nossa pesquisa-ação dentro do projeto.

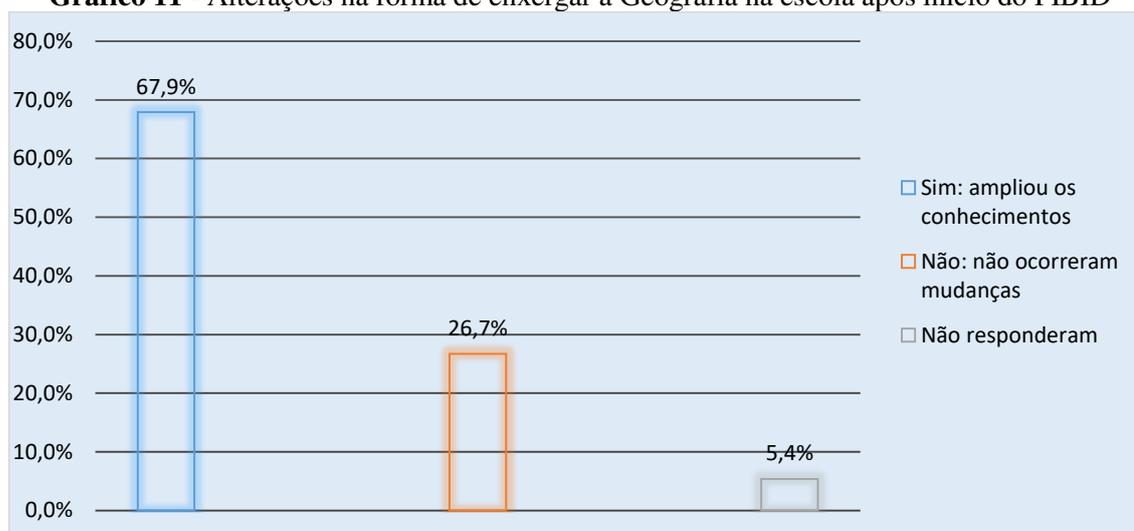
**Gráfico 10** - Avaliação das aulas de Geografia mediante participação dos bolsistas PIBID

**FONTE:** PIBID Geografia – Cajazeiras (2016).

Esse tema, foi de suma importância pois a partir desse que pudemos visionar as metodologias usadas pela professora de Geografia e unir a prática de sala de aula que a mesma já possui e acrescentar novas formas e metodologias de ensino para trabalhar com os alunos e principalmente, estar em constante avaliação enquanto professores. Vimos assim que, 25 dos entrevistados relataram que a participação foi ótima (44,6%), 15 deles responderam que foi boa (26,8%), enquanto isso, dez mencionaram que avaliam a participação sendo regular (17,9%) e seis não responderam (10,7%).

Nossa metodologia vem nesse momento engrandecer a prática docente tanto da professora quanto nossa própria forma de enxergar a escola, os seus agentes e ainda os alunos, estes os mais interessados no aprendizado. Portanto, fomos em busca conjuntamente com nossa coordenadora e dos demais integrantes do Subprojeto melhorar as aulas de Geografia sistematizando ideias e metodologias que fortaleceu principalmente os conceitos base da Geografia e que acima de tudo provocou questionamentos e teve consequências favoráveis tanto para os educandos, quanto para a equipe na íntegra, pois houve a troca de conhecimento e de informações.

Seguido do ponto acima citado, foi elaborado uma pergunta acerca da forma como o alunado enxerga a Geografia, isto é, se por meio da chegada do Subprojeto na escola houve uma mudança sobre a concepção acerca da disciplina.

**Gráfico 11** - Alterações na forma de enxergar a Geografia na escola após início do PIBID

**FONTE:** PIBID Geografia – Cajazeiras (2016).

De forma concreta, os alunos reconheceram que, a forma como enxergavam a Geografia escolar e enquanto ciência foi modificada. Isso resultou em dados quantitativos a margem de 38 alunos (67,9%) que disseram sim, que houve uma amplitude dos conhecimentos dos temas e dos conteúdos de Geografia, enquanto que 15 (26,7%) dos entrevistados falaram que não, nada mudou após a chegada do PIBID; três (5,4%) alunos não deram resposta.

Podemos perceber que esse melhoramento contribuiu tanto para a nossa pesquisa e nossa prática, quanto para os alunos que tem a Geografia dentro da escola como uma disciplina chata, mnemônica e sem importância em muitos casos, e isso provoca uma aversão a ela, com isso, dirigimos nossa atenção a quebrar essa dicotomia da separação da Geografia física e Humana e, ainda, propomos trabalhar de forma dinâmica em sala de aula, com assuntos cotidianos, que eles próprios apresentaram em suas respostas no primeiro questionário aplicado, estes que mencionaram que nada tinha sido modificado, planejamentos futuros virão para alargar os conhecimentos destes e quebrar com esse quadro de negatividade.

E isso também mostrou que alguns temas transversais da sociedade, aos quais eles participam são comportadas pela ciência geográfica e, ainda pode ser trabalhada de forma eclética dentro da escola e principalmente dentro da sala de aula. O modo como os alunos veem a disciplina de Geografia é decisiva, pois, devido ao seu caráter crítico sobre a realidade a ser observada, configura de forma direta como entende-la, podendo mudar a forma de encara-la e os professores de trabalhar nas suas salas de aula.

No quadro a seguir, elencamos alguns recursos aos quais poderiam ser de interesses dos educandos para ser usados e melhor contribuir para o ensino de Geografia na escola. Dessa forma, enfatizamos esses pontos à frente:

**Quadro 1** - Quais preferências de recursos.

<b>Recursos mais gostou nas aulas de Geografia</b>					
Filmes	Documentários	Livros	Literatura	Música	Textos

FONTE: PIBID Geografia – Cajazeiras (2016).

Os alunos em suas considerações, elencaram esses recursos que gostariam que fosse utilizado nas aulas de Geografia. Todos os alunos entrevistados mencionaram esses itens, com isso, vemos que é preciso ir mais além do livro didático, unificar e conciliar ainda, os moldes de avaliação e organização de conteúdo.

Quando refletimos em não usar somente o livro como único aporte de conhecimento, devemos também considerar a forma organizacional e cultural do sistema de ensino, que prever de forma não horizontal a aquisição e utilização dos livros didáticos. Mas, que podemos sim, construir com os alunos em nossas aulas, formas de ultrapassar esses limites, trazendo um, ou todos esses recursos apontados acima, que aponte elementos dos conteúdos do livro didático, para fortalecer o ensino e aprendizagem e ainda, contribuir na forma de avaliação do corpo discente da escola, por isso, usamos alguns desses em nossas práticas.

Veremos no gráfico a seguir, exposição de dados referentes a avaliação geral dos alunos, quanto as metodologias desenvolvidas pelos integrantes do Subprojeto de Geografia.

A forma como os alunos descrevem a avaliação de nossas práticas em seus cotidianos de aulas de Geografia contribui para a avaliação direta do Subprojeto, de nossas práticas, metodologias de ensino, que abrange o contexto espacial de nossas atuação, 35 dos entrevistados (62,5%) mencionaram que, foi de boa qualidade, onde aprenderam o conteúdo de forma mais contemplativa, três relacionaram (5,4%) suas respostas enquanto sendo ótima, por que trabalhamos com eles com dinâmicas geográficas, 15 deles (26,7%) não responderam, um educando (1,8%) fez sua avaliação regular e um aluno (3,6%) não soube responder.

Essa avaliação além de incluir a preocupação com o processo avaliativo no geral de nossos alunos para com os integrantes do Subprojeto de Geografia, aponta outro elemento fundamental para os discentes, futuros professores que vão se deparar com as mais diferentes realidades em suas aulas, que é a nossa própria forma de nos avaliar e enquanto avaliadores diários de nossos alunos, buscar sempre fazer essa avaliação para contribuir de forma mais abrangente com os conhecimentos e a troca destes em sala de aula.

**Gráfico 12** - Avaliação geral das metodologias desenvolvidas pelo Subprojeto Geografia



**FONTE:** PIBID Geografia – Cajazeiras (2016).

Todo esse processo de averiguação enfatizou nossas ações construtivas dentro da escola, sabendo que superamos alguns contrapontos estabelecidos dentro do espaço escolar e redimensionamos os conteúdos, bem como as práticas metodológicas e as aulas de Geografia.

#### **4.2 Ampliando horizontes educacionais na escala geográfica: a parceria Universidade e Escola**

A parceria entre essas duas instituições deve em tese e prática corresponder a uma integração significativa, com movimento de troca, de valorizar os níveis de conhecimento (superiores de ensino, colegas de profissão e dos alunos) deve ser por competência via de mão dupla. Ser analisada como uma problematização do real, da aproximação de diversas dimensões (CASTRO, 2000).

Devemos considerar essa relação de forma dimensional, onde, transpassa os muros da Universidade, adentra na escola e por essa transcende de seus muros, pois, modelo de Universidade e de formação dos professores no Brasil, atualmente permite uma conjuntura somatória, ou seja, de acúmulo entre conhecimento científico, pesquisa e prática.

Vemos que, é uma relação complexa de aproximação em diferentes escalas, mas que a partir da busca de superar os desafios, os produtos dessas práticas somatórias são beneficiários aos futuros docentes, tendo em vista que, a dinâmica universitária contribui para o aperfeiçoamento conceitual e acadêmico (LÜDKE, 2009).

E de que a integração aos desafios da rotina escolar, passa a compreender o seu universo, dificuldades, percebendo e buscando efetivar o ensino de Geografia e seus conteúdos (CAVALCANTE, 2013).

Para o professor pesquisador é de suma importância estar por dentro das realidades dos docentes que atuam na rede básica de ensino, porque é nessa interface que surgem as trocas de conhecimentos da formação dos educandos que posteriormente irão para a universidade e esses retornar para a rede pública de ensino e/ou, retornar ao ensino superior, concretizando o ciclo de ensinar e ser educador é mais abrangente, é preciso saber bem mais do que dar aulas ou usar diferentes e sofisticadas tecnologias, metodologias, é preciso ser didático, compreendendo todas as extensões que existem nesse processo.

Nas escolas a Universidade aparece com uma tímida presença, devido a engatinhar dos programas voltados para essa parceria, sofre em diferentes escalas, muitas complicações para se estabelecer um elo mais significativo, tais como; Falta de incentivo financeiro e prestativo frente as demandas universitárias que contemplam os cursos de licenciatura, o tempo das graduações, o formato das grades curriculares acadêmicas, bem como, a falta de interesse dos professores em si e dos futuros docentes permitir integrara-se devido a sua conduta de afastamento e isolamento nas academias. Lüdke (2009), afirma que:

[...] embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois locais principais de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles, que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços. É nesse sentido que projetos de pesquisa que envolvam universidade e escola, no esforço conjunto de parceria entre os professores da universidade e os da escola básica, são importantes, de modo especial para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura e para a melhoria da docência, tendo no estágio o elo principal entre esses dois universos.

Podemos então destacar enquanto programa o PIBID, que significativamente constrói uma ponte entre essas duas instituições de ensino. Silva (2015, p. 68) enfatiza suas considerações em termos 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), complementa nossa perspectiva de integração mencionando a importância de exteriorizar nossa ótica e abranger a forma organizacional de cada uma dessas instituições, pois ambas agrupam aspectos epistemológicos e pedagógicos. Podemos então analisar e avaliar que essas parcerias são um exercício de troca de diferentes níveis de saberes

e práticas educativas, teóricas e metodológicas, necessárias a uma formação docente com maior qualidade.

Sendo assim, as estratégias montadas pelos integrantes do PIBID e do coordenador de área do Subprojeto eleva os benefícios dessa parceria, com as visitas a escola, monitoramento constante dos integrantes do Subprojeto, apresentações organizacionais das atividades desenvolvidas em planejamento bem como no processo de desenvolvimento na escola, com a busca pela excelência da formação de novos professores, os beneficiários desse programa de governo, ter noções sobre o contexto espaço-temporal da educação por meio das leituras e aplicar as realidades específicas na escola.

Quando pensamos em escola remetemos a ideia de escala também, ou seja, a dicotomia das aulas de Geografia em termos mais abrangentes e locais, e a variação das problemáticas destas. Castro (2000), já contemplava essa analogia, dentro da perspectiva de que quanto mais variamos o tamanho, muda-se a formas e as coisas presentes em cada sistema de objetos e ações. Ainda completa afirmando que, a cada modificação cartográfica, de escala, há uma problemática a ser desvendada, ou seja, cada fenômeno muda de grau.

Nessa perspectiva, prevemos as ações em escala enquadrante que abrangesse não só a escola em si mas, que eleve o sistema de relações que existem entre comunidade (esses que são elementos de integração social dos alunos), do espaço escolar (este que é configurante para as ações dos mesmos dentro e fora dos muros da escola) e da Universidade (Que é o projetante, tanto de novas ações dos discentes para com os alunos, no termo cultural e de posturas, quanto dos possíveis avanços dos alunos nas salas de aulas de Geografia). Silva (2015, p. 68), apontamos que:

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.

Contempla-nos ainda, afirmando que, de forma crescente o elo se firma e torna-se um aporte para a nossa formação, e contribuição com a profissão docente.

[...] 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. (SILVA, 2015, p. 78).

Vimos que o quadro para formar professores reflexivos, começou a mudar a partir da segunda metade da década de 80, isso, promoveu uma ascensão nas discussões e no ganho de profissionalizações para o ensino. Logo, isso foi uma configuração ainda fortemente sentida, que se encontra em constante modificação dentro da sociedade brasileira, as dificuldades de transformar a educação partem tanto da escala local, como global.

Portanto, concordamos com Nóvoa (2009, p. 39), de que, para haver um futuro mais significativo da educação é necessário:

[...] abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação.

Portanto, vemos uma crescente relação entre Escola e Universidade, na qual se firmou por meio da parceria entre bolsistas e supervisoras, aos quais, elencaram as necessidades dos sujeitos que compõem a escola e dinamizam o processo de ensino e aprendizagem. Logo, quando pensamos nessa parceria vemos todo o processo de planejamento, e aplicação dos conhecimentos propostos na academia e nos planejamentos na escola.

E por isso destacamos as questões pertinentes a cada sujeito da pesquisa. Primeiramente perguntamos a coordenadora do Subprojeto quais as funções dela no Programa e qual a consideração dela acerca das expectativas;

Quais as funções que desenvolve frente à coordenação de área do Subprojeto de Geografia do CFP, do Subprojeto de Geografia?

- a) acompanhamento e orientação aos bolsistas ID;
- b) acompanhamento no planejamento das atividades desenvolvidas na escola e Supervisão;
- c) outros.

Em sua opinião, o Programa vem conseguindo alcançar suas expectativas nesta instituição? Se sim, por quê? R: Uma vez que ele direciona e enfatiza a formação do professor, torna claro que o mesmo contribui demasiadamente com a percepção e reflexão do que é ser

realmente um professor, da vivência com o espaço escolar, da relação aluno e professor e o tratamento metodológico com os conteúdos geográficos.

A supervisora afirmou de forma direta que o Programa contribui em inúmeros fatores com a escola, e com a Universidade, pois proporciona um elo entre essas instituições, bem como, fortalece as contribuições para com os futuros docentes de Geografia que estudam no CFP, devido a sua localização geográfica no Município de Cajazeiras que abrangem três Estados, Rio Grande do Norte, Paraíba e Ceará.

Logo, essa aproximação e supervisão diante das práticas do Subprojeto de Geografia bem como para as aulas de Geografia da escola, e ainda ela dá um destaque no planejamento entre alunos bolsistas, com o coordenador de área, que ajuda diretamente na utilização de novas metodologias, o que contribui de forma satisfatória com a aprendizagem dos sujeitos envolvidos (alunos, discentes de Geografia, Professora de Geografia)<sup>1</sup>. A seguir a respostas dos bolsistas:

**Quadro 2 - Como o PIBID vem contribuindo para sua formação docente em Geografia?**

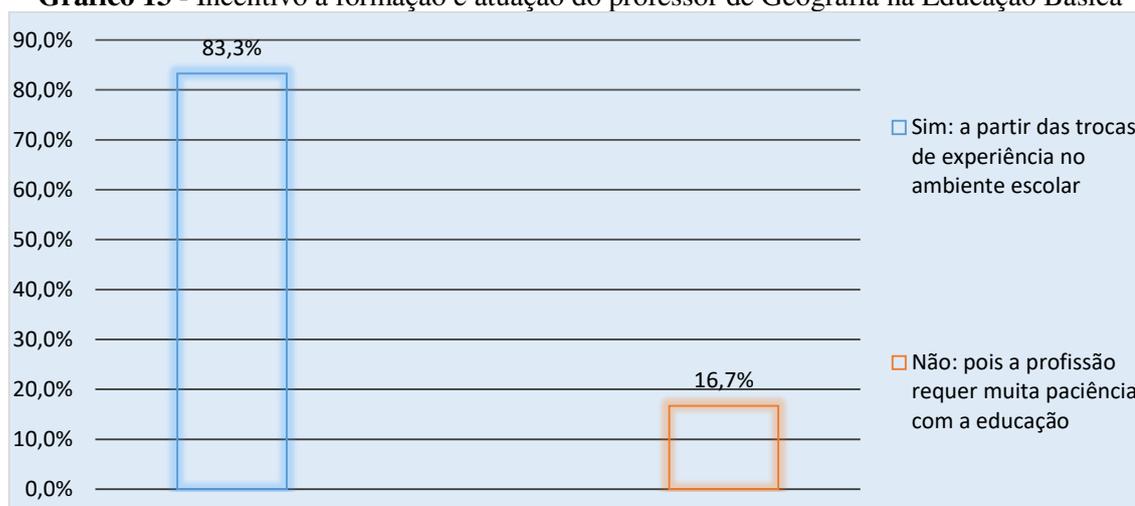
<b>O PIBID vem contribuindo para sua formação docente em Geografia, de que forma?</b>	
1.	Contribui para dar outro olhar sobre a profissão de Professor e sobre a educação.
2.	Amplia a visão sobre as práticas metodológicas, para novos conhecimentos e experiências.
3.	Favorece a formação docente.

**FONTE:** PIBID Geografia – Cajazeiras (2016).

Essas respostas de forma geral representam as expectativas e as aquisições de experiências adquiridas no cotidiano que os alunos bolsistas estão vivenciando, demonstrando de forma direta que essas vivências possibilitam uma prática diferenciada, no que se refere a propostas de planejamento e de ações que podemos desenvolver em sala de aula, e para nossa futura profissão. No gráfico a seguir são apresentados dados referentes a concepção formulada pelos Supervisores do Subprojeto Geografia, quanto ao incentivo a sua formação para atuar como professor de Geografia Educação Básica a partir da inserção do programa na instituição de ensino.

Dessa forma, podemos compreender que, as práticas docentes que foram propostas pelo programa sustentam em grande parte das respostas e expectativas dos bolsistas para atuar na educação básica pública, pois, conforme as orientações adquiridas ao longo do percurso na escola, foram se aprimorando e engrandecendo as noções sobre o espaço escolar e suas relações.

<sup>1</sup> Entrevista com a Professora Supervisora do Subprojeto PIBID de Geografia do CFP. 2016

**Gráfico 13** - Incentivo a formação e atuação do professor de Geografia na Educação Básica

**FONTE:** PIBID Geografia – Cajazeiras (2016).

Quando perguntados se a proposta do PIBID em melhorar as atividades na escola embasados pela quebra da dicotomia da Teoria e da Prática na questão: “Diante da articulação entre a teoria e prática, as atividades propostas pelo PIBID de Geografia vêm contribuindo para promover essa integração? Sim ( ); Não ( ), explique”. Todos os integrantes responderam que sim, no geral eles mencionaram que, as propostas eram importantes para o ensino e aprendizagem, pois cada uma delas representa uma porção que soma quando utilizada de forma eficaz. Houve uma resposta que merece destaque:

As atividades desenvolvidas durante as ações promovidas nas distintas turmas na escola Cecília Estolano Meireles têm em sua essência um embasamento teórico acadêmico, e a partir dos recursos didáticos, atividades lúdicas e também pela exploração dos conteúdos pela professora supervisora e os alunos bolsistas fazem essa sistematização na construção do processo de ensino e aprendizagem. (Bolsista do Subprojeto de Geografia/CFP, 2017).

Com isso percebemos o quanto é importante as reuniões semanais entre coordenadores, supervisores e bolsistas IDs, que esse elo promove a troca dos conhecimentos e promove uma significância maior entre a teoria e a prática, uma vez que, cada sujeito possui seu conhecimento, e nos momentos de trocas, possibilitam um crescente avanço em relação a aprendizagem pois, abarca os âmbitos de cada instância.

### **4.3 Dificuldades e expectativas do programa para a formação docente em Geografia e para a Escola Cecília Estolano Meireles**

O processo educacional é um elemento social e este é entendido de forma abrangente concebida pela realidade de um conjunto de sínteses ao longo do espaço e tempo, bem como, estes se relacionam. Para tanto, (FREITAG, 1980), nos atenta e convida a compreendermos os papéis que as instituições sociais (Estado, escola, família, Igreja e comunidade) representam nessa doutrina pedagógica. Portanto, entendemos estes enquanto agentes, que contribuem ou não para a aprendizagem dos educandos em sala, principalmente nas aulas de Geografia.

Tudo isso se configura no ensino de Geografia no ensino fundamental como sendo um palco de novas condições de vida, diante do desenvolvimento das sociedades se apresentando ainda como dificuldades a serem superadas. Por isso, é fundamental que passemos adequar nossos jovens as realidades e as necessidades de flexibiliza-los em sala em sala de aula, transpondo dessa forma, a um ensino de Geografia, que seja capaz de enfrentar os desafios de aprendizagem em escala global e contextualiza-los com as suas realidades locais.

Todos esses fatos como, crises econômicas internas, aquecimento global, mudanças das relações de trabalho, etc., estão acontecendo diariamente e, se apresenta como uma situação de ação e reação. Esses mecanismos têm por obrigação que ser contextualizados nas aulas de geografia (LESANN, 2009).

Percebemos em conversas com alunos graduandos, professores em geral e principalmente os de Geografia, no CFP, que são apontados diferentes problemas de diversas naturezas, diante do quadro nacional do ensino e os problemas com o aprendizado, devido aos enraizamentos ao qual passou a educação escolar bem como a educação geográfica e que estes, incômodos refletem elementos para a discussão pelos educadores nas escolas básicas, que simbolizam e devem concretizar novas formas de construir saberes (KIMURA, 2011).

Indo de encontro com as palavras de Nóvoa (2009, p. 39), ao afirmar que: “são muitos os futuros possíveis, mas só um terá lugar, e isso depende da nossa capacidade de pensar e de agir”. Tendo em vista isso, questionamos a supervisora sobre as dificuldades que ela poderia destacar diante do Programa e no dia-a-dia na escola, ela enfatizou que,

Uma das limitações está em relação ao referencial teórico da academia na contextualização desse conteúdo acadêmico com o dia-a-dia escolar, na disciplina nós não exercemos o verdadeiro papel de cidadania devido a diversos elementos sociais; imposição do Estado pela não valorização do conhecimento dos professores frente a realidade do aluno. Isso também

influencia diretamente na atuação dos pibidianos de Geografia em sala de aula (Subprojeto PIBID/Geografia, 2016).

Ainda contempla sua fala destacando como ela percebia a parceria Universidade-Escola.

Há uma tímida aproximação entre essas instituições – Trilha caminhos para o melhoramento do Ensino de Geografia a partir desses incentivos governamentais, mas, que atendem as demandas sociais de cada tempo. Mas, precisa superar algumas dificuldades – Trabalho de Pesquisa /ação – Sair da sala de aula, intervenção dos bolsistas, professores, gestores, comunidade e secretaria de educação (Subprojeto PIBID/Geografia, 2016).

Contudo, analisamos as respostas positivas e as repostas indagativas na fala da Professora supervisora diante do destaque feito, e assim concluímos que sim, houve um melhoramento metodológico e prático nas aulas de Geografia auxiliados pelos caminhos planejados no decorrer do tempo de participação no Subprojeto, mas, devemos reconhecer que, os caminhos a serem percorrido para ressignificar o ensino de Geografia, ainda vai percorrer uma longa jornada para ser concluído. Todavia, além de reconhecer o trajeto árduo, devemos manter cotidianamente em nossas práticas o caráter avaliativo diante dos elementos sociais que influenciam esse ensino (currículo, escola, comunidade e formação docente).

As contribuições do Programa, provém dos novos incentivos governamentais, organizacionais e sociais, devem caminhar juntos, sobe a ótica integracionista, visando o melhoramento contínuo dos sujeitos interessados.

Quando comparamos as respostas do coordenador de área podemos enfatizar em outro âmbito, o acadêmico, que se une com as preocupações do Subprojeto de Geografia vemos que, a ressignificação parte por diferentes elos, ou seja, diferentes perspectivas, importantes para ampliar nossos saberes.

Posteriormente, questionamos sobre as contribuições do Programa para a formação docente: A seu ver, o PIBID contribui para a formação docente em Geografia? A mesma respondeu que, é perceptível a importância do PIBID em qualquer curso de licenciatura, seja geografia ou outros. É a complementação da teoria adquirida na academia com o momento da prática.

Em seguida notamos a necessidade de ampliar os conhecimentos assim, formulamos a seguinte pergunta: Na 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?

Esse é um questionamento que necessita de uma maior discussão, bem mais complexa. Para os bolsistas ID, do curso de Geografia estes detêm uma oportunidade maior de contato, conhecimento e experiência com a sala de aula, contribuindo para a sua formação e não se restringindo ao conhecimento escolar e dos conteúdos geográficos, somente no estágio. No entanto, afirmar que há uma qualidade para o curso como o todo é delicado, pois, só temos 13 bolsistas de todo o curso de geografia e, muitos alunos não tem conhecimento e nem sabem o que é o PIBID. É preciso reverter essa realidade.

Como você avalia a iniciativa da CAPES/MEC em criar um programa nacional como forma de incentivo à docência para a educação básica, principalmente com o Subprojeto de Geografia? R:

“Indispensável a formação educacional, cidadã, ética e política do licenciado e a valorização dos cursos de licenciatura e a formação do professor, o que deveria ter outros programas semelhantes”.

Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento das atividades do programa na escola durante o tempo em que você atua como coordenadora? R: Algumas mudanças na gestão escolar e em alguns momentos a escola não reconhecer a importância do programa.

Com base nisso, houve o desejo de saber se em algum momento durante a presença do Programa na escola, houve dificuldades para desenvolver alguma ação, portanto, elencamos essa pergunta: Houveram dificuldades para o desenvolvimento das atividades do PIBID na escola? Cinco dos seis bolsistas entrevistados mencionaram que houve sim, dificuldades, principalmente relacionadas a questão de planejamento, organização e falta de interesses de alguns, por parte dos sujeitos que compõem o espaço escolar. E um mencionou que não houve nenhum problema para o desenvolvimento das ações.

Quanto as vantagens e desvantagens do Programa, foi mencionado alguns pontos que já haviam sido mencionadas, tais como: aproximação da Universidade com a escola, estreitar a relação professor aluno, ampliar a formação por meio da experiência adquirida; como desvantagens foi elencado a dificuldades encontradas na rede de Ensino Básico.

Portanto, o quadro de principal destaque para compreender como o aprendizado se dá no país e nas distintas realidades, principalmente na escola de nossa atuação no Subprojeto de Geografia, certamente parte de uma análise estruturante entre as medidas políticas, as necessidades econômicas nível de escolarização dos alunos, competências dos docentes.

Concordamos com o complemento em que Kimura (2011, p. 19), faz com suas perguntas quando afirma que por meio do possibilitarismo que algumas políticas públicas trazem:

Caso não existissem essas medidas, de que maneira os alunos mais pobres poderiam suprir-se de materiais básicos para seus estudos? Não seria o caso de políticas serem aperfeiçoadas em termos qualitativos e quantitativos, servindo efetivamente como suporte material ao desenvolvimento escolar? Não seria o caso de essas medidas integrarem articuladamente uma política educacional voltada para a busca de uma aprendizagem mais efetiva?

Respondendo a esses questionamentos, podemos suprir a carência de recursos, com materiais facilitadores de aprendizado no ensino básico (materiais escolares, benefícios de transportes, lousas em sala, mapas, globos, computadores etc.), sendo por meio da implantação destas medidas que podem ser aperfeiçoadas os sujeitos. Ou seja, refletir as políticas como mais um agente que fortalece o aprendizado na educação geográfica dos educandos, destacados nas nossas ações como sendo positivas em termos gerais.

Essas respostas também trazem consigo, no que tange a produção pois, apontam inquietações quanto a massificação dos sujeitos, nem todos que necessitam são atendidos, e alguns que não necessitam são contemplados com essas políticas, portanto, frente a verticalização de produção dessas políticas, revendo como são elaboradas e para quem irão servir.

Tudo isso, produz em larga escala, uma duplicidade social, que implica reflexos deixados pelos marcos herdados por tamanha discrepância cultural. Nas escolas sobretudo, enquanto sendo mais uma instituição social (reflexos sócio/históricos comprometidos) fomentada pelas relações produtoras do espaço dinâmico dos poderes que a regem, passa, portanto, transmissão de conhecimentos prontos, decididos verticalmente.

No que se refere as pautas estabelecidas para o processo de execução do projeto em si, nos deparamos com algumas dificuldades, tais como; convívio com direção da escola, reuniões, comportamentos e dispersão de equipe, somando aos poucos recursos e crises dentro do Programa no todo, que afetou economicamente e academicamente os integrantes.

Tudo isso ainda se soma as dificuldades de acesso com os pais e responsáveis dos alunos, que muitas vezes veem a escola como o centro de educação e formação social. Deveras, deve haver essa formação social e crítica dos alunos nas aulas de Geografia, bem como dentro do espaço escolar, sobretudo dentro das próprias casas familiares, pois são também palco de relações e de educação.

Contudo, não devemos aqui destacar somente dificuldades, mas também devemos enfatizar as expectativas, que estas, estão presentes diariamente no nosso dia-a-dia enquanto professores, que vise promover uma contextualização docente da qualidade de ensino e de troca que todo o contato estabelecido promoveu em nossa formação enquanto professores, embora

em caminhos pedregosos andemos, tudo isso contribuiu para o amadurecimento de nossas perspectivas e práticas quando estivemos em sala de aula.

#### **4.4 Contribuições do PIBID para os saberes e práticas docentes do Professor Supervisor da escola básica, para os Licenciandos Bolsistas de ID e para o Coordenador de Área do PIBID**

As práticas pedagógicas mesmo na face de permanências, conta com novas formas, fontes e modelos a serem utilizados de se trabalhar e que estão direta e indiretamente nas classes dentro da escola, dinamizados e sutilmente aplicados cotidianamente. Sistematizar os conteúdos das disciplinas com essas novas tendências veem a atribuir no ponto de vista integracional a educação.

Ora, o desafio aqui é discutir de que maneira esses movimentos de renovação se fazem por abranger e atender essas novas demandas educacionais do ensino de Geografia, por meio da inserção de Bolsistas IDs do curso de Geografia, a quem se destina e quem estar em formação para atuar nela. Isso demanda tempo/espaço e destina-se as classes, demasiadamente e que no processo de ensino/aprendizagem vem a elencar ainda mais o currículo, as práticas pedagógicas dentro da escola em que atuamos.

A dimensão da vida em sociedade não compreende mais os valores homogeneizadores, o comportamento das massas, faz parte da concepção de mundo atualizado, por isso, o discurso pragmático não deve ser mais utilizado, e sim, descentralizado.

Nessa perspectiva, analisamos as contribuições que foram destacadas pela professora supervisora no momento da entrevista, quando questionada quanto tempo havia de magistério e de que trabalha na escola Cecília Estolano Meireles a professora Izabel respondeu: Há quantos anos exerce o magistério?

Há 15 anos, já estou aposentada do primeiro vínculo BF e tem 11 anos na básica II como professora de Geografia. Há 19 anos na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Cecília Estolano Meireles. (Subprojeto PIBID/Geografia, 2016).

Esses temas marcam o que podemos considerar de análise de espaço e tempo de formação e atuação, ou seja, marco de conhecimento dos sujeitos que estudam na escola, de quem reside próximo, de saber como funciona a escola, e a dinâmica social do seu entorno, portanto, a professora abrange seus conhecimentos do “*locus*” da pesquisa, e isso, culminou de

forma direta em nossas de desenvolvimento das ações conjuntamente com ela, para associar os acontecimentos em escala local e global.

Quando foi questionada de que forma a supervisora avaliava a atuação dos alunos do PIBID de Geografia durante o desenvolvimento das ações em sala de aula, diante das suas experiências enquanto professora da rede pública de ensino, a mesma mencionou que:

A participação dos alunos do PIBID de geografia foi muito positiva para mim e para os alunos participantes, me fez refletir mais sobre meu desempenho e postura no meu trabalho, quando há aulas com os alunos/professores (coordenadores) do PIBID, eles se interessam mais pelo estudo efetivo da Geografia, participando ativamente das atividades e ações (Subprojeto PIBID/Geografia, 2016).

Como você entende a parceria universidade-escola a partir do PIBID? R:

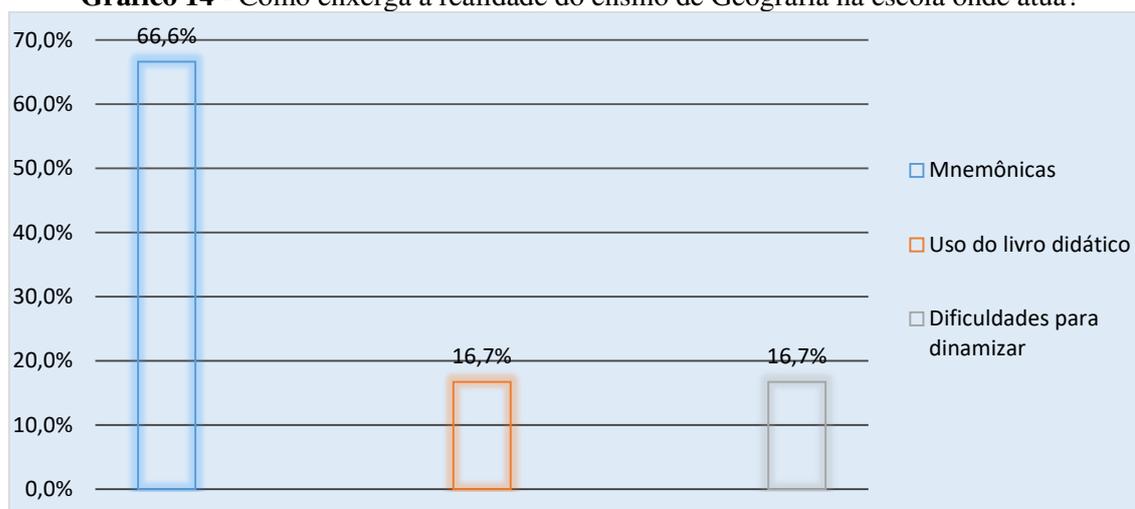
Uma oportunidade de aproximação, onde desmistifica aquela concepção da escola como o lugar que o estagiário vai lá, realiza seu estágio e volta para a Universidade, sem nenhum retorno ao espaço escolar.

Nesse sentido, o PIBID proporciona essa proximidade da Universidade com a escola, contribuindo com o ensino e a vivência na escola, onde o supervisor experiência outras vivências com a academia, em encontros científicos e abre outras expectativas. Particularmente o PIBID, também proporciona uma maior abertura de outras atividades da licenciatura na escola, o que já realizei a partir desse programa.

Quando levantamos as considerações dos bolsistas IDs vemos que, na primeira questão eles foram bem objetivos no que diz respeito a promoção de melhoramento por meio das suas inserções no PIBID. As respostas demonstram uma sistematização para a resposta, onde, todos os seis integrantes expressão que houve avanços na sua formação docente em Geografia, tendo em vista todas as propostas que esse programa trouxe para engrandecer seus crescimentos enquanto futuros docentes.

No gráfico a seguir refletimos sobre a questão muito discutida na atualidade, acerca da forma como estão sendo desenvolvidas as aulas de Geografia.

Com essas respostas podemos constatar que o processo de melhoramento da aprendizagem, como sabemos, parte de diversos elementos (Estado, Governo, Escola e sujeitos que compõem o espaço escolar), que estes podem ser facilmente percebidos ao logo dos dias de observação. Portanto, buscamos de forma direta e indiretamente transcender a isso e ampliar as dinâmicas em sala com metodologias e auxiliar a supervisora na busca por transformar as aulas de Geografia.

**Gráfico 14** - Como enxerga a realidade do ensino de Geografia na escola onde atua?

**FONTE:** PIBID Geografia – Cajazeiras (2016).

Elencamos com o objetivo de compreender e demonstrar como são fomentadas as ações desempenhadas do Programa na escola, a seguinte pergunta: Como foi pensado o desenvolvimento de ações interventivas diante da Escola Cecília Estolano Meireles? Quais formas ou quais as ações planejadas? E as respostas se assemelharam, pois, engloba os seguintes pontos mencionados, R:Planejamento conjunto com professora supervisora, com conteúdo do livro e também paralelos e atuais, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Portanto, deve-se enaltecer aqui as contribuições que os bolsistas IDs possibilitam ao contexto escolar, respeitando a dinâmica da escola e por sua vez promovendo também novos conteúdos conforme foram apresentados no primeiro questionário aplicado com os alunos em 2014, contribuindo assim para a dinamicidade rotatória para efetivar os conhecimentos dos alunos.

Pensando em obter informações acerca da avaliação dos bolsistas IDs sobre como eles enxergam os resultados das intervenções, elencamos a seguinte questão: Quais os resultados das ações executadas e de que forma você os avalia?

Todos os bolsistas IDs mencionaram que, de forma satisfatória eles avaliam o desempenho das ações, levando em consideração que, os alunos participam, e questionam produzindo assim um elo na relação professor aluno, e os alunos gostam das aulas.

**Quadro 3** - Principais metodologias que são utilizadas para o desenvolvimento das ações

Quais as principais metodologias, materiais e recursos que são utilizados para o desenvolvimento dessas ações?					
Jogos	Mapas temáticos	Maquetes	Vídeos	Imagens	Buscar contextualizar a realidade deles em diferentes escalas
Músicas	Aulas expositivas dialogadas	Slides	Cartazes	Painéis	Gincanas

**FONTE:** PIBID – Geografia – Cajazeiras (2016).

Com o auxílio dessas metodologias e materiais produz uma dinamicidade a aula de Geografia, que por meio destes, podemos refletir como elencar as atividades e unir a teoria e a prática com a assistência da professora supervisora somos capazes de enaltecer os conhecimentos e construir com os alunos da escola novos conceitos de Geografia.

Outra pergunta foi pertinente afim de conhecer a realidade do Subprojeto dentro da escola, tendo em vista alguns problemas de acesso no início quando houve a inserção do PIBID de Geografia. Na sua opinião, essas ações de intervenção na escola trouxeram alterações no desenvolvimento do plano de curso da escola? Todos os entrevistados mencionaram que não.

Foi elencado ainda como pergunta final: Como se dá a atuação do coordenador de Área do PIBID de Geografia em sua escola? Todos relataram que a presença da coordenadora na escola se mostram de forma satisfatória para a contribuição do programa em si.

A partir das respostas dos bolsistas é possível perceber que a presença deles, além de ser algo obrigatório dentro do Programa e de compor uma parceria entre os sujeitos, compõem o espaço de aprendizagem, produzindo um ambiente de diálogo importante para construção de novos saberes para os alunos, onde, nos auxiliando, possibilitamos de forma mais eficaz o desenvolvimento cognitivo dos educandos na escola.

## 5 CONSIDERAÇÕES

No processo de pesquisa qualitativa e comparativa, ficou evidenciado que o PIBID é um instrumento que pode facilitar o docente em seu processo formativo, enquanto futuro docente, os caminhos para os bolsistas de Licenciatura em Geografia podem ser mais esclarecidos por meio deste programa sendo beneficiados e beneficiar o ensino de Geografia em várias escalas, partindo da escola de atuação do Subprojeto para as suas cidades no entorno no Campus Cajazeiras, da UFCG.

Pudemos perceber que o planejamento e desenvolvimento das ações foram contribuintes para o processo de ensino-aprendizagem da escola de atuação, onde, os alunos passaram a interagir e se integrar com as aulas, fortalecendo o elo do ensino/aprendizagem mais significativa, em aspecto mútuo, bem como, os professores refletiram suas práticas de ensino, a partir das novas propostas de pesquisa/ação demonstradas em reuniões, e prática com os bolsistas do Subprojeto.

Percebemos que parceria é vista tanto pelos bolsistas ID, pela supervisora e pela coordenadora como sendo um caminho positivo para ressignificar o ensino de Geografia de forma ampla e a cultura escolar em si, já que promove a troca de experiências entre os professores da educação básica e os bolsistas de iniciação à docência, e essa força somada as novas práticas embasadas com ações compartilhadas e planejadas de forma direta, se relacionam de forma mais significativa para o ensino de Geografia.

Desta forma, o programa oportuniza a construção de um espaço de diálogos entre bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área e supervisores, e projeta-nos diretamente para os nossos novos campos de trabalho, favorecendo alguns esclarecimentos que vamos encontrar em nossos dia-a-dias que virão. De saber como podemos lidar com indisciplinaridades, rejeições na escola, sabendo que está já possui um currículo, já tem sua organização embasada seja ela nos arranjos políticos, econômicos e sociais, que a movimentam e configuram, ou, nas organizações baseadas em confiabilidades de cargos.

Podemos afirmar que o Subprojeto é um elemento de contato e de ação, que favorece a construção de temáticas geográficas e atividades didático-pedagógicas aplicadas nas salas de aula tão diversas, compostas por diferentes sujeitos, demonstrando que, devemos fazer reflexões para sermos melhores, principalmente levar em consideração que, a construção de um ensino melhor, deve unir todos os sujeitos que o campo de nossa atuação possui, escola, comunidade e professores.

Nessa perspectiva, entendemos que o PIBID contribui de forma significativa e ainda procura desenvolver métodos que superem os problemas detectados na escola, para dessa forma exceder o processo de ensino-aprendizagem, principalmente em Geografia, pois visa articular a teoria e a prática com meios de adentrar no ensino de forma competente com planos de pesquisa-ação que são executados na prática, fortalecendo a integração entre esses dois elos.

E como base nesse nível e modalidade de ensino vimos que, ações desse tipo tem contribuído consideravelmente para o melhoramento da qualidade do ensino superior e do ensino básico em âmbito de Brasil, o caminho é longo para excepcionar esse programa de fato, mas, só o fato de inserir o estudante de licenciatura no trabalho contínuo que envolver o ser docente, elenca a construção de conhecimentos com os professores da rede básica da educação.

Portanto, na busca da superação do tradicionalismo que paira ainda o ensino de Geografia em muitas escolas públicas, o Subprojeto PIBID de Geografia CFP/UFCG buscou e buscará superar esses ranços por meio da compreensão das realidades e as dificuldades do ensino. Contudo, torna-se evidente a importância do PIBID na formação inicial docente em Geografia, pois, contribui para a aproximação docente com o seu ambiente de trabalho e, conseqüentemente para a qualificação de sua formação docente. Ressignificando dessa forma o espaço escolar e o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem no ensino básico brasileiros em várias vias e escalas.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. A luta de professores de História e Geografia frente aos Estudos Sociais da disciplina na formação de alunos que ingressam no curso de Pedagogia da UFPB – Campus I. **Seminário de Educação e Movimentos Sociais – Democracia no Brasil: desafios e perspectivas, Anais...** . João Pessoa: UFPB, 2006
- ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. (Semestral).
- BRASIL. CAPES. Ministério da Educação. **Capex completa 65 anos**. 2016. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7969-capes-completa-65-anos>>. Acesso em: 28 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Formação de Professores da Educação Básica**. 2014. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica> >. Acesso em: 28 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. **História e missão**. 2008a. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao> >. Acesso em: 28 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2008b. Disponível em: < [http://www.capes.gov.br/educacao-basica/ca\\_pespibid](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/ca_pespibid) >. Acesso em: 28 dez. 2016.
- \_\_\_\_\_. 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.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARISSIMI, Aline Chalus Vernick; TROJAN, Rose Meri. A valorização do professor no Brasil no contexto das tendências globais. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 5, n. 10, p.57-69, out. 2011. Semestral.
- CARLOS, Ana Fani, et al. **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 1999.
- CAPES.gov.br. **Ministério da Educação**. 2014.
- CASTRO, Iná Elias. **Geografia, Conceitos e Temas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

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. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, [s.l.], v. 9, n. 16, p.181-209, 30 abr. 2012. CAPES. <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v9.286>.

DANTAS, Aldo. **Introdução à Ciência Geográfica: Geografia**. – Natal, RN: EDUFRN, 2008.

FRANÇA-CARVALHO, Antônia Dalva. **Prática de formação de professores no âmbito do PIBID**. Teresina: EDUFPI, 2013.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. rev. – São Paulo: Moraes. 1980. (Coleção Educação Universitária).

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: **Autores associados**, 1997. 119 p. (Coleção Formação de Professores).

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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.

KIMURA, Shoko. **Geografia no Ensino Básico: questões e propostas**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

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

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte: v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009. Semestral.

LUSTOSA, Jacqueline Pires Gonçalves, ROCHA, Josenilton Patrício **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Cajazeiras - Paraíba, 2008.

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.

MATEUS, Elaine Fernandes. Um Esboço Crítico Sobre a Parceria na Formação de Professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p.355-384, set. 2014. Trimestral.

MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. EDUCA Lisboa | 2009

O'MALLEY, John W. As Escolas. In: O'MALLEY, John W. **Os Primeiros Jesuítas**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS; Bauru: Ed. EDUSC, 2004.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **A Cartografia escolar e o ensino de geografia no Brasil: um olhar histórico e metodológico a partir do livro didático (1913-1982)**. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

\_\_\_\_\_. **Subprojeto Geografia**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras. Cajazeiras: PB, 2014.

OLIVEIRA, Lívia de. Cartografia Escolar. In: OLIVEIRA, Lívia de. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa**. 2.ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYXZ, Sandra T. (Org.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. 2. Ed. 1º Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

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 (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANELLI, Tomoko Iyda, CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

RICHTER, Denis. **O Mapa Mental no Ensino de Geografia: concepções e propostas para trabalho docente**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 270 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Vozes: Petrópolis, 2006.

SANTOS, José Luiz dos. **O Que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Por Uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p.143-155, abr. 2009. Quadrimestral.

\_\_\_\_\_. O Legado Educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p.291-312, dez. 2008. Quadrimestral.

SILVA, Adailton Soares da; SOUSA, Aneilton Oliveira de. Política Educacional no Brasil: do Império à República. **Revista Científica da Fasete**, Paulo Afonso, v. 5, n. 5, p.69-78, dez. 2011. Anual.

Silva, Maria Aparecida dos Santo. A Importância do PIBID e suas implicações na formação inicial docente em Geografia. / Maria Aparecida dos Santos Silva. - Cajazeiras: UFCG, 2015. 125f. : il. Bibliografia.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Uma Reforma Curricular em um Contexto de Muitas Mudanças, Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: ciências humanas, ensino religioso e de educação sociocultural**. João Pessoa; SEG/GRAFSET, 2010, p. 11-37.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de Geografia e Algumas Crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

VESENTINI, José William, et al. **Geografia e Ensino**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

VESENTINI, José William; et al. **A Geografia Crítica no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

ZICHIA, Andreia de Carvalho. **O Direito à Educação no Período Imperial: um estudo de suas origens no Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

## APÊNDICE A - Questionário dos bolsistas de iniciação à docência em geografia

O referido questionário teve como objetivo geral, levantar 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. Portanto, buscamos por meio destas questões, analisarmos as respostas de seis bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto de Geografia do CFP que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil Cecília Estolano Meireles também localizada no referido Município.

### Questionário dos Bolsistas ID em Geografia do PIBID

Elementos de identificação dos entrevistados

1. Sexo:

Masculino (  )                      Feminino (  )                      Idade: \_\_\_ anos.

2. Onde mora? \_\_\_\_\_

3. 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? \_\_\_\_\_

4. 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 (  ); Porquê?

\_\_\_\_\_

5. O PIBID vem contribuindo para sua formação docente em Geografia? Sim (  ); Não (  );

De que forma?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. O PIBID tem incentivado a sua formação para atuar como professor de Geografia da educação básica? Sim (  ); Não (  ). Como?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Diante da articulação entre a teoria e a prática, as atividades propostas pelo PIBID de Geografia vêm contribuindo para promover essa integração? Sim (    ); Não (    ). Explique:

---

---

8. De que forma você enxerga a realidade do ensino de Geografia encontrada por você na escola onde atua?

---

---

9. Como foi pensado o desenvolvimento de ações interventivas diante da Escola Cecília Estolano Meireles? Quais formas ou quais as ações planejadas?

---

---

10. Quais os resultados das ações executadas e de que forma você os avalia?

---

---

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

---

---

12. Na sua opinião, as ações de intervenção na escola trouxeram alterações no desenvolvimento do plano de curso da escola? Sim (    ); Não (    ). De quais formas?

---

---

13. Houveram dificuldades para o desenvolvimento das atividades do PIBID na Escola? Sim (    ); Não (    ). Cite as principais dificuldades encontradas.

---

---

14. Destaque as principais vantagens e desvantagens do PIBID para a formação docente.

---

---

15. Como se dá a atuação do Coordenador de Área do PIBID de Geografia em sua escola?

---

---

**APÊNDICE B - Roteiro guia da entrevista com a professora supervisora do Subprojeto  
PIBID de Geografia do CFP**

**Eixo 1:** Formação e trabalho docente.

1. Há quantos anos exerce o magistério?
  
2. Trabalha há quantos anos na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental?

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

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

**Eixo 3:** Dificuldades e expectativas do programa para a formação docente em Geografia e para a Escola Cecília Estolano Meireles.

1. As ações que vem sendo desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID de Geografia na Escola Cecília Meireles foram pensadas considerando quais critérios?
  
2. Para você, houveram dificuldades durante o desenvolvimento das atividades do PIBID de Geografia na escola em que trabalha? Sim (    ); Não (    ). Explique:

3. A seu ver como o os gestores, coordenadores pedagógicos e professores da Escola Cecília Estolano Meireles acompanham e/ou conhecem o programa e o andamento das atividades promovidas pelos bolsistas do PIBID de Geografia na referida escola?

4. Você considera que a atuação do PIBID traz benefícios para a Escola Cecília Estolano Meireles? Sim (    ); Não (    ). Explique:

5. Para você, o programa traz limitações tendo em vista a construção dos conhecimentos propostos em planejamento e aplicados nas aulas de Geografia, considerando às dificuldades que eles encontrarão em sala de aula? Sim (    ); Não (    ). Explique:

**Eixo 4:** Implicações do programa na prática docente e no ensino de Geografia.

1. Conte-nos sobre a sua participação durante as atividades do programa (Participou de todos os momentos, confeccionou algum material com os alunos)? Sim (    ); Não (    ). Explique:

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

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

4. Na sua opinião e com base em suas aulas, houve um melhoramento no ensino de Geografia a partir da inserção do Subprojeto de Geografia na Escola? Sim (    ); Não (    ).

**APÊNDICE C - Roteiro guia da entrevista com a coordenadora de área do Subprojeto  
PIBID de Geografia do CFP**

1. Trabalha há quantos anos no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande?
2. Já atuou como professora dos níveis fundamental e médio da rede pública de ensino? Se sim, durante quanto tempo?
3. A seu ver, o PIBID contribui para a formação docente em Geografia? Sim (    ); Não (    ).  
Explique:
4. Na 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:
5. Como você avalia a iniciativa da CAPES/MEC em criar um programa nacional como forma de incentivo à docência para a educação básica, principalmente com o Subprojeto de Geografia?
6. Quais as funções que desenvolve frente à coordenação de área do Subprojeto de Geografia do CFP, do Subprojeto de Geografia?
7. Como você avalia a organização, planejamento e prática de atividades na execução do Subprojeto?
8. Como está sendo feito o acompanhamento das ações que vem sendo desenvolvidas pelo Subprojeto de Geografia na Escola Cecília Estolano Meireles?
9. Como você avalia suas experiências com o programa no geral?
10. Em sua opinião, o Programa vem conseguindo alcançar suas expectativas nesta instituição?  
Se sim, por quê?

11. Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento das atividades do programa na escola durante o tempo em que você atua como coordenadora?

12. Como você entende a parceria universidade-escola a partir do PIBID?

## APÊNDICE D - Transcrição da entrevista com a supervisora

**Eixo 1:** Formação e trabalho docente.

**Pergunta 1:** Há quantos anos exerce o magistério?

**Supervisora:** Há 15 anos, já estou aposentada do primeiro vínculo BF e tem 11 anos na básica II como professora de Geografia.

**Pergunta 2:** Trabalha há quantos anos na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Escola Cecília Estolano Meireles?

**Supervisora:** Há 19 anos na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Escola Cecília Estolano Meireles.

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

**Pergunta 1:** De que forma você avalia a atuação dos alunos do PIBID de Geografia durante o desenvolvimento das ações em sala de aula, diante das suas experiências enquanto professora da rede pública de ensino?

**Supervisora:** A participação dos alunos do PIBID de geografia foi muito positiva para mim e para os alunos participantes, me fez refletir mais sobre meu desempenho e postura no meu trabalho, quando há aulas com os alunos/professores (coordenadores) do PIBID, eles se interessam mais pelo estudo efetivo da Geografia, participando ativamente das atividades e ações.

**Pergunta 2:** Você considera que o programa em questão traz contribuições para os futuros professores que estão desenvolvendo atividades na escola em que trabalha, levando em consideração o seu acompanhamento durante a realização das atividades do PIBID de Geografia? Sim (  ); Não (  ). Explique:

**Supervisora:** O PIBID contribui diretamente para e na formação dos futuros profissionais da educação e digo sem restrições, que contribuiu mais que os estágios porque requer mais responsabilidade. Só participa do PIBID quem quer dar continuidade no magistério.

**Pergunta 3:** Para você, as atividades propostas pelo PIBID promovem a construção de novos saberes para os professores em formação? Sim ( **X** ); Não (    ). Explique:

**Supervisora:** Pois oportuniza aos alunos e professores uma intervenção que reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem, porque o tempo é de oportunidade para mudanças de postura e no fator intelectual no trabalho de todos os que estão envolvidos no projeto, e essas mudanças sempre são positivas.

**Eixo 3:** Dificuldades e expectativas do programa para a formação docente em Geografia e para a Escola Cecília Estolano Meireles

**Pergunta 1:** As ações que vem sendo desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID de Geografia na Escola Cecília Meireles foram pensadas considerando quais critérios?

**Supervisora:** Planejamento em sala de aula com os bolsistas, coordenadora e supervisora

**Pergunta 2:** Para você, houveram dificuldades durante o desenvolvimento das atividades do PIBID de Geografia na escola em que trabalha? Sim ( **X** ); Não (    ). Explique:

**Supervisora:** Existe sim, em relação a horários, uso de material, há necessidade de uma presença mais efetiva dos coordenadores, de apresentação do relatório anual, e de relações com a direção da escola, isso dinamizou o desenvolvimento dos bolsistas em muitos casos, mas, essa experiência com o sistema de Educação Pública, proporciona aos futuros docentes uma experiência impar pois se depara com as realidades propriamente ditas.

**Pergunta 3:** A seu ver como o os gestores, coordenadores pedagógicos e professores da Escola Cecília Estolano Meireles acompanham e/ou conhecem o programa e o andamento das atividades promovidas pelos bolsistas do PIBID de Geografia na referida escola?

**Supervisora:** O corpo docente da escola tem conhecimento do Programa e acompanham por meio das ações didáticas inclusive, alguns professores sedem aulas para o desenvolvimento das ações propostas.

**Pergunta 4:** Você considera que a atuação do PIBID traz benefícios para a Escola Cecília Estolano Meireles? Sim ( **X** ); Não (    ). Explique:

**Supervisora:** Proporciona uma aproximação entre Universidade e Escola, e o uso de novas metodologias.

**Pergunta 5:** Para você, o programa traz limitações tendo em vista a construção dos conhecimentos propostos em planejamento e aplicados nas aulas de Geografia, considerando às dificuldades que eles encontrarão em sala de aula? Sim (  ); Não (  ). Explique:

**Supervisora:** Pois uma das limitações está em relação ao referencial teórico da academia na contextualização desse conteúdo acadêmico com o dia-a-dia escolar, na disciplina nós não exercemos o verdadeiro papel de cidadania devido a diversos elementos sociais; imposição do Estado pela não valorização do conhecimento dos professores frente a realidade do aluno. Isso também influencia diretamente na atuação dos pibidianos de Geografia em sala de aula.

**Eixo 4:** Implicações do programa na prática docente e no ensino de Geografia:

**Pergunta 1:** Conte-nos sobre a sua participação durante as atividades do programa (Participou de todos os momentos, confeccionou algum material com os alunos)? Sim (  ); Não (  ). Explique:

**Supervisora:** No planejamento em sala, na Universidade, na confecção de materiais didáticos, na participação de eventos acadêmicos e escolares, inclusive na participação efetiva nas aulas conjuntamente com os bolsistas.

**Pergunta 2:** A sua participação, acompanhamento e supervisão das atividades desenvolvidas pelos alunos do PIBID de Geografia promoveram implicações em sua prática docente? Sim (  ); Não (  ). Explique:

**Supervisora:** No que se refere a aproximação direta com o uso de novas tecnologias e metodologias no ensino de Geografia.

**Pergunta 3:** Como você percebe a parceria universidade-escola a partir do PIBID?

**Supervisora:** Há uma tímida aproximação entre essas instituições – Trilha caminhos para o melhoramento do Ensino de Geografia a partir desses incentivos governamentais, mas, que atendem as demandas sociais de cada tempo. Mas, precisa superar algumas dificuldades – Trabalho de Pesquisa /ação – Sair da sala de aula, intervenção dos bolsistas, professores, gestores, comunidade e secretaria de educação.

**Pergunta 4:** Na sua opinião e com base em suas aulas, houve um melhoramento no ensino de Geografia a partir da inserção do Subprojeto de Geografia na Escola? Sim (  ); Não (  ). Explique:

**Supervisora:** Devido ao acúmulo de atividades, requer mais tempo para planejar e executar algumas dinâmicas em sala de aula, isso reflete nos conteúdos e, os bolsistas veem com propostas de auxílio, com novas metodologias, contribuindo diretamente com a aprendizagem.

## APÊNDICE E - Transcrição da entrevista com a coordenadora de área

### **Roteiro Guia da Entrevista com a Coordenadora de área do Subprojeto PIBID de Geografia do CFP**

**Pergunta 1:** Trabalha há quantos anos no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande?

**Coordenadora de área:** 2 anos e 9 meses

**Pergunta 2:** Já atuou como professora dos níveis fundamental e médio da rede pública de ensino? Se sim, durante quanto tempo?

**Coordenadora de área:** Sim, 2 anos no ensino médio

**Pergunta 3:** A seu ver, o PIBID contribui para a formação docente em Geografia? Sim (  ); Não (  ). Explique:

**Coordenadora de área:** É perceptível a importância do PIBID em qualquer curso de licenciatura, seja geografia ou outros. É a complementação da teoria adquirida na academia com o momento da prática.

**Pergunta 4:** Na 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:

**Coordenadora de área:** Esse é um questionamento que necessita de uma maior discussão, bem mais complexa. Para os bolsistas I, do curso de geografia, estes detêm uma oportunidade maior de contato, conhecimento e experiência com a sala de aula, contribuindo para a sua formação e não se restringindo ao conhecimento escolar e dos conteúdos geográficos, somente no estágio. No entanto, afirmar que há uma qualidade para o curso como o todo é delicado, pois, só temos 13 bolsistas de todo o curso de geografia e, muitos alunos não tem conhecimento e nem sabem o que é o PIBID. É preciso reverter essa realidade.

**Pergunta 5:** Como você avalia a iniciativa da CAPES/MEC em criar um programa nacional como forma de incentivo à docência para a educação básica, principalmente com o Subprojeto de Geografia?

**Coordenadora de área:** Indispensável a formação educacional, cidadã, ética e política do licenciado e a valorização dos cursos de licenciatura e a formação do professor, o que deveria ter outros programas semelhantes.

**Pergunta 6:** Quais as funções que desenvolve frente à coordenação de área do Subprojeto de Geografia do CFP, do Subprojeto de Geografia?

**Coordenadora de área:** Acompanhamento e orientação aos bolsistas ID; Acompanhamento no planejamento das atividades desenvolvidas na escola e Supervisão dentre outros

**Pergunta 7:** Como está sendo feito o acompanhamento das ações que vem sendo desenvolvidas pelo Subprojeto de Geografia na Escola Cecília Estolano Meireles?

**Coordenadora de área:** O acompanhamento está sendo realizado de acordo com as propostas do Subprojeto Geografia e, reflexão do que foi e irá ser realizado na escola, nos encontros semanais, avaliando os resultados obtidos e visita a escola.

**Pergunta 8:** Como você avalia suas experiências com o programa no geral?

**Coordenadora de área:** O que eu posso colocar é que seria muito bom, se outros docentes tivessem essa mesma oportunidade de conhecer o programa de formação docente-PIBID, ou seja, o seu olhar enquanto formador não se resumiria somente a academia. A teoria deve andar indissociável da prática voltada para a práxis pedagógica e, isso se dá no PIBID.

**Pergunta 9:** Em sua opinião, o Programa vem conseguindo alcançar suas expectativas nesta instituição? Se sim, por quê?

**Coordenadora de área:** Uma vez que ele direciona e enfatiza a formação do professor, torna claro que o mesmo contribui demasiadamente com a percepção e reflexão do que é ser realmente um professor, da vivência com o espaço escolar, da relação aluno e professor e o tratamento metodológico com os conteúdos geográficos.

**Pergunta 10:** Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento das atividades do programa na escola durante o tempo em que você atua como coordenadora?

**Coordenadora de área:** Algumas mudanças na gestão escolar e em alguns momentos a escola não reconhecer a importância do programa.

**Pergunta 11:** Como você entende a parceria universidade-escola a partir do PIBID?

**Coordenadora de área:** Uma oportunidade de aproximação, onde desmistifica aquela concepção da escola como o lugar que o estagiário vai lá, realiza seu estágio e volta para a Universidade, sem nenhum retorno ao espaço escolar. Nesse sentido, o PIBID proporciona essa proximidade da Universidade com a escola, contribuindo com o ensino e a vivência na escola, onde o supervisor experimenta outras vivências com a academia, em encontros científicos e abre outras expectativas. Particularmente o PIBID, também proporciona uma maior abertura de outras atividades da licenciatura na escola, o que já realizei a partir desse Programa.

**APÊNDICE F – Roteiro de questionário para os alunos (2014)**

NOME DA ESCOLA

---

ENTREVISTADOR: \_\_\_\_\_

DATA DE REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

**ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DAS CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS E CULTURAIS DOS ALUNOS****1 – Elementos de identificação do entrevistado:**

a) Nome

---

b) Sexo: Masculino (  ) Feminino (  )

c) Idade: \_\_\_\_\_

d) Com quem mora?

---

e) Onde nasceu?

---

f) Filiação:

Pai: \_\_\_\_\_/Mãe: \_\_\_\_\_

g) Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

h) Endereço: \_\_\_\_\_

---

**2 – Condições Socioeconômicas:**

a) Qual o valor da renda das pessoas que moram com você:

(  ) Menos de 1 salário mínimo;(  ) Entre 1 e 5 salários mínimos;(  ) Entre 5 e 10 salários mínimos;(  ) Mais de 10 salários mínimos;

**3 – Moradia:**

a) Qual cidade você mora?

---

b) Qual Bairro ou Distrito?

---

4.1 – Para os migrantes:

a) A quanto tempo mora na cidade?

---

b) Por que veio morar nessa cidade?

---

c) O que você não gosta na cidade, no bairro ou no distrito onde você mora?

---

---

d) Você conhece o centro da cidade onde você mora? O que você acha dele?

---

---

e) Como você se diverte?

---

---

e) Marque com um **X** a (s) alternativa (s) abaixo que consta em seu bairro, distrito ou sítio:

1 – ( ) Posto de saúde; 2 – ( ) Hospital; 3 – ( ) Delegacia; 4 – ( ) Comércio; 5 – ( ) Escola; 6 – ( ) Transportes; 7 – ( ) Cinema; 8 – ( ) Biblioteca; 9 – ( ) Energia; 10 – ( ) Água; 11 – ( ) Telefone; 12 – ( ) Internet;

**4 –** Você está envolvido em algum projeto social?

Qual o nome do projeto?

---

Como você participa?

---

---

**5 – A Escola:**

a) Por que você escolheu esta escola para estudar?

---

---

b) Quais as qualidades e defeitos dessa escola?

---

---

c) Como é feito o trajeto de sua casa até a escola?

---

---

---

---

d) Você gosta de estudar? Por quê?

---

---

e) Quais recursos didáticos você utiliza para realizar seus estudos fora da escola?

---

---

f) Por que você estuda? Qual o seu objetivo ou sonho que deseja ser realizado por meio dos estudos?

---

---

g) Em que lugar você estuda além da escola?

---

---

h) O que a geografia estuda?

---

---

i) O que você gosta de estudar em geografia?

---

---

j) O que você não gosta de estudar em geografia?

---

---

k) Como é a sua relação com a professora de Geografia?

(...)Ótima

(...) Boa;

(...)Regular;

(...) Ruim;

(...)Péssima;

l) Quais disciplinas você mais gosta de estudar?

---

---

m) Qual disciplina você menos gosta de estudar?

---

## **6 – Recursos Didáticos;**

6.1 Quais recursos didáticos são utilizados nas aulas de Geografia?

(...) Filmes;

(...) Músicas;

(...) Documentários;

(...) Literatura;

(...) Textos;

(...) Livros;

6.2 Quais desses recursos você mais gosta? Por quê?

---

---

## **7 – Meio Ambiente;**

a) Você considera sua escola limpa?

---

b) Como você contribui para a limpeza da escola?

---

**8 – Conhecimentos Gerais;**

a) O que você entende por homossexualidade?

---

---

---

b) Qual a sua opinião sobre o uso de drogas?

---

---

c) Quais os tipos de drogas que você conhece?

---

---

d) O que você entende sobre Racismo?

---

---

e) Você já presenciou alguma cena de Racismo na Escola? Onde?

---

---

**APÊNDICE G – Roteiro de questionário para os alunos (2016)**

NOME DA ESCOLA

---

ENTREVISTADOR: \_\_\_\_\_

DATA DE REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016

**ROTEIRO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS DOS ALUNOS****1 – Elementos de identificação do entrevistado:**

a) Nome

---

b) Sexo: Masculino (  ) Feminino (  )

c) Idade: \_\_\_\_\_

**2 – A Escola:**

a) Por que você escolheu esta escola para estudar?

---

---

b) Quais as qualidades e defeitos dessa escola?

---

---

---

c) Você gosta de estudar? Por quê?

---

---

d) Por que você estuda? Qual o seu objetivo ou sonho que deseja ser realizado a partir dos estudos?

---

---

---

e) O que a geografia estuda?

---

---

---

f) O que você gosta de estudar em geografia?

---

---

g) Como é a sua relação com a professora de Geografia?

(...)Ótima

(...) Boa;

(...)Regular;

(...) Ruim;

(...)Péssima;

## **7 – Sobre o PIBID de Geografia**

a) Como você avalia a atuação do PIBID de geografia na escola?

(...)Ótima

(...)Boa;

(...)Regular;

(...)Ruim;

(...)Péssima;

b) Quais dos recursos utilizados pelo integrantes do PIBID de geografia nas aulas você mais gosta? Por quê?

---

---

c) Como é a sua relação com os bolsista do PIBID?

(...)Ótima

(...) Boa;

(...)Regular;

(...) Ruim;

(...)Péssima;

d) Como você avalia as aulas de geografia com a participação dos bolsistas?

(...) Ótima

(...) Boa;

(...) Regular;

(...) Ruim;

(...) Péssima;

e) Das ações desenvolvidas em sala de aula, quais você mais gostou? Por que?

---

---

---

f) Mudou alguma forma de enxergar a geografia depois das atividades propostas pelo PIBID?

O que?

---

---

---

g) Qual a importância da atuação do PIBID nas aulas de geografia na sua opinião?

---

---

---

h) Quais recursos didáticos você gostaria que fosse utilizados nas aulas de Geografia?

(...) Filmes;

(...) Músicas;

(...) Documentários;

(...) Literatura;

(...) Textos;

(...) Livros;

i) Como você avalia as metodologias desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID? Justifique sua resposta.

---

---

---