



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

DARLIA RUTH DANTAS DA SILVA ALVES

PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO
SUBPROJETO GEOGRAFIA CFP/UFCG

CAJAZEIRAS - PB

2018

DARLIA RUTH DANTAS DA SILVA ALVES

**PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO
SUBPROJETO GEOGRAFIA CFP / UFCG**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, câmpus Cajazeiras-PB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Orientador: Profº Me. David Luiz Rodrigues de Almeida

Linha de pesquisa: Ensino de Geografia

CAJAZEIRAS - PB

2018

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

A474p Alves, Darlia Ruth Dantas da Silva.
PIBD e formação docente: Uma análise documental do subprojeto geografia CFP/UFCG / Darlia Ruth Dantas da Silva Alves. - Cajazeiras, 2018.
84f. : il.
Bibliografia.

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

1. Geografia- formação docente. 2. Formação de professor. 3. Prática pedagógica. 4. Ações de docência. 5. PIBID. I. Almeida, David Luiz Rodrigues de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU- 91: 377.8

DARLIA RUTH DANTAS DA SILVA ALVES

**PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO
SUBPROJETO GEOGRAFIA CFP/ UFCG**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, câmpus Cajazeiras-PB, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Geografia.

Aprovado (a) em: 11/12/2018.

BANCA EXAMINADORA

David Luiz Rodrigues de Almeida

Prof.^o.Me. David Luiz Rodrigues de Almeida (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Cícera Cecília Esmeraldo Alves

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

Ivanalda Dantas Nóbrega di Lorenzo

Examinadora Interna
Prof.^a Dr.^a Ivanalda Dantas Nóbrega di Lorenzo
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

A todos os meus professores, **DEDICO.**

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional durante a minha trajetória acadêmica, especialmente ao meu pai, Cícero Alves Pinto, por todas as madrugadas e noites mal dormidas, e por enfrentar comigo os dias chuvosos e lamacentos.

A todos os meus professores, do Ensino Infantil ao Ensino Superior, por todos os ensinamentos e, por direta ou indiretamente, terem me incentivado a continuar trilhando o caminho do conhecimento.

Ao Professor Me. David Luiz Rodrigues de Almeida, colaborador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) Subprojeto Geografia, por ter aceitado o convite para ser meu orientador; por todas as leituras sugeridas e os valiosos momentos de debates, e principalmente pela paciência, dedicação e o apoio no decorrer do processo de construção a pesquisa resultante neste trabalho.

As professoras da Banca Examinadora: Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo e Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves, também Coordenadora de Área do Pibid Subprojeto Geografia, pelos ensinamentos no decorrer da minha formação, e pelas contribuições com este trabalho.

A todos que fizeram parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, do Subprojeto Geografia do CFP/UFCG e puderam compartilhar comigo todos os momentos de aprendizados e experiências, enquanto estive como Bolsista de Iniciação à Docência (ID) no período de Julho de 2016 à Fevereiro de 2018.

À Escola Professor Crispim Coelho onde atuei como Bolsista ID.

A todos os meus colegas da turma 2014.2 de Geografia pela amizade e por todos os momentos vividos.

ALVES, Darlia Ruth Dantas da Silva. **PIBID e Formação Docente: Uma análise documental do Subprojeto Geografia do Centro de Formação de Professores CFP/UFCG** Monografia (Graduação). UFCG. CFP. UNAGEO. Curso de Licenciatura em Geografia. Campus I. Cajazeiras-PB. 2018.

RESUMO

A presente pesquisa busca, a partir, da produção de uma análise documental, demonstrar quais os resultados alcançados durante o período de 48 meses de vigência (de março de 2014 a fevereiro de 2018) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto Geografia, do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *campus* Cajazeiras – PB. Tendo como sujeitos partícipes da pesquisa: Bolsistas de ID, Professores Supervisores e Coordenadores de área, o objetivo geral é analisar os relatórios anuais do Subprojeto Geografia CFP/UFCG entre os anos de 2014 e 2017. Esta pesquisa fundamentada nas discussões de pesquisadores das áreas de Formação Inicial Docente, Educação, e Geografia Escolar. Utiliza como procedimentos metodológicos, uma abordagem qualitativa desenvolvida por meio da técnica de análise de conteúdo. Para complementar as informações, também faz uso de indicativos quantitativos. Além de discutir problemas do campo formativo de professores, práticas docentes, e a construção de conhecimentos para a efetiva aprendizagem. Esta investigação oferece um conjunto de dados e informações acerca de três importantes eixos do Subprojeto Geografia: a realização de ações de docência; a produção de trabalhos acadêmicos – científicos e a participação em eventos acadêmicos – científicos. Comprovando, assim, a eficácia e a qualidade do Pibid Subprojeto Geografia no âmbito da Formação Docente brasileira.

Palavras-Chave: PIBID. Geografia. Práticas pedagógicas. Ações de Docência

ALVES, Darlia Ruth Dantas da Silva. **PIBID e Formação Docente: Uma análise documental do Subprojeto Geografia CFP/UFCG**. Monografia (Graduação). UFCG. CFP. UNAGEO. Curso de Licenciatura em Geografia. Campus I. Cajazeiras-PB. 2018.

ABSTRACT

The present research seeks, based on the production of a documentary analysis, to demonstrate the results achieved during the 48-month period (from March 2014 to February 2018) of the Institutional Program for the Initiation to Teaching (PIBID) Geography Subproject, Center for Teacher Training (CFP), Federal University of Campina Grande (UFCG), Cajazeiras campus - PB. Having as research subjects: ID Scholars, Supervisor Teachers and Area Coordinators, the overall objective is to analyze the annual reports of the CFP / UFCG Geography Subproject between the years 2014 and 2017. This research is fundamented in the discussions of researchers from the areas of Initial Teacher Education, Education, and School Geography. It uses, as methodological procedures, a qualitative approach developed through the technique of content analysis. To complement the information, it also makes use of quantitative indicatives. Besides discussing problems of the formative field of teachers, teaching practices, and the construction of knowledge for effective learning. This research offers a set of data and information about three important axes of the Geography Subproject: the accomplishment of teaching actions; the production of academic - scientific works and participation in academic - scientific events. Thus, proving the effectiveness and quality of the Pibid Geography Subproject in the scope of the Brazilian Teacher Training.

Keywords: PIBID. Geography. Pedagogical practices. Teaching Actions.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Foto da Escola Cecília Estolano Meireles..... | 37 |
| Figura 2- Ideb – Cecília Estolano Meireles (9º ano)..... | 39 |
| Figura 3 - Fachada da Escola Professor Crispim Coelho | 40 |
| Figura 4- Ideb – Gráfico do Ideb da Escola Professor Crispim Coelho (9º ano)..... | 41 |
| Figura 5- Ingressos no Pibid Geografia CFP/UFCG, entre os anos de 2014 a 2017. | 43 |
| Figura 6 - Porcentagem dos Egressos – segundo gênero no Pibid Geografia (2014/2018) | 44 |
| Figura 7 – Tempo de Permanência dos Bolsistas de ID Egressos Subprojeto Geografia (2014 – 2018)..... | 45 |
| Figura 8 - Número de Projetos e Oficinas desenvolvidas por ano e por escola. | 53 |
| Figura 9– Metodologias utilizadas no Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG..... | 54 |
| Figura 10 – Principais recursos didático utilizados no Subprojeto Geografia CFP/UFCG. | 56 |
| Figura 11 - Total de trabalhos acadêmicos produzidos por ano e por escola..... | 58 |
| Figura 12 – Quantitativo dos trabalhos acadêmicos produzidos entre os anos de 2014 e 2017 | 59 |
| Figura 13 – Quantidade de produções acadêmicas do Subprojeto Geografia CFP/UFCG por temática..... | 60 |
| Figura 14 – Número de Participações em eventos por ano | 62 |
| Figura 15 – Locais de participação dos eventos acadêmicos por quantidade de vezes..... | 63 |
| Figura 16 – Distribuição de eventos por escala..... | 64 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|--|----|
| Mapa 1 - Localização do Município de Cajazeiras – PB..... | 30 |
| Mapa 2 - Localização dos Campis da UFCG – PB..... | 32 |
| Mapa 3 - Municípios de Origem dos Egressos do Pibid Geografia..... | 44 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Modelos Pedagógicos..... | 23 |
| Quadro 2 – Ações de Docência por escola, efetuadas entre os anos de 2014 a 2017..... | 49 |
| Quadro 3 – Número de participações por área de Evento..... | 60 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCBS** – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
- CCJS** - Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
- CCT** - Centro de Ciências e Tecnologia
- CDSA** - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
- CEEI** – Centro de Engenharia Elétrica e Informática
- CES** - Centro de Educação e Saúde
- CFP** – Centro de Formação de Professores
- CH** – Centro de Humanidades
- CNPq** – Conselho Nacional de Pesquisa
- CSTR** - Centro de Saúde e Tecnologia Rural
- CTAA** - Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar
- CTRN** - Centro de Tecnologia e Recursos Naturais
- EaD** – Ensino à Distância
- EEEFM** – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EMEIEF** – Escola Municipal de Ensino Inafatil e Ensino Fundamental
- FAFIC** – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cajazeiras
- FASP** – Faculdade São Francisco da Paraíba
- FSM** – Faculdade Santa Maria
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ID** – Iniciação à Docência
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IFE** – Instituto Federal de Educação
- IFPB** – Instituto Federal da Paraíba
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Espaciais Anísio Teixeira
- ISEC** – Instituto Superior de Educação em Cajazeiras
- MEC** – Ministério da Educação
- PB** – Paraíba
- PIBIC** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROBEX – Programa Bolsa de Extensão

PVS – Pré Vestibular Solidário

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNAGEO – Unidade Acadêmica de Geografia

UNIP – Universidade Paulista

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 APRESENTAÇÃO | 15 |
| 2 PIBID E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA CFP/UFCG | 18 |
| 2.1 Pibid e Proposta de Formação de Professores | 18 |
| 2.2 Conhecimento Pedagógico de Geografia e a Prática no Pibid..... | 24 |
| 3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA..... | 29 |
| 3.1 Análise de Conteúdo e Procedimentos de Estudo..... | 30 |
| 3.2 Caracterização do Espaço da Pesquisa..... | 31 |
| 3.2.1 Caracterização socioespacial do município de Cajazeiras – PB..... | 31 |
| 3.2.2 Caracterização da UFCG e do Centro de Formação de Professores (CFP) | 33 |
| 3.3 Caracterização das Escolas que Compõem o PIBID de Geografia..... | 36 |
| 3.4 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa..... | 42 |
| 3.4.1 Os Bolsistas de Iniciação à Docência | 43 |
| 3.4.2 Os Professores Supervisores..... | 47 |
| 3.4.3 Os Coordenadores de Área | 47 |
| 4 ANÁLISE DO SUBPROJETO PIBID – GEOGRAFIA CFP/UFCG..... | 49 |
| 4.1 As ações de Docência | 49 |
| 4.1.1 Projetos e Oficinas Temáticas | 50 |
| 4.2 Os Trabalhos Acadêmicos..... | 57 |
| 4.3 Os Eventos Acadêmicos Científicos | 61 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 65 |
| REFERÊNCIAS | 67 |
| APÊNDICES | 71 |
| ANEXO..... | 76 |

1 APRESENTAÇÃO

Na atualidade, a sociedade do mundo contemporâneo imersa nos avanços de diversas ferramentas tecnológicas (*smartphones, tablets* e computadores) e na popularização do uso da internet, que amplia o acesso e a disseminação de informações a qualquer momento, de qualquer local, quase que instantaneamente, possibilita a criação de diversos novos meios de ensino (à distância, a partir de plataformas interativas, etc.). Nesse contexto, mudanças na forma como percebemos a escola e, principalmente, na forma como, os atuais alunos aprendem e constroem conhecimentos são provocadas.

Diante desse cenário, a sala de aula e o ambiente escolar caracterizam-se pela exigência de mudanças nas formas de aprender e ensinar, de perceber e agir, desse modo, debates acerca do processo de Formação Docente tendem a ganhar relevância nacional. Nesse sentido, os cursos de Licenciatura necessitam preparar professores de maneira adequada para novos desafios. Mesmo ainda distantes de alcançar um processo de formação ideal que atenda plenamente as necessidades da educação, e das novas demandas da sociedade brasileira, algumas mudanças estão ocorrendo no campo formativo desses profissionais. Dentre elas, podemos destacar a inserção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) nos cursos de Licenciatura que, desde sua criação, em 2007, vêm demonstrando resultados satisfatórios para a educação.

O desenvolvimento desta pesquisa que investiga a Formação Docente em Geografia tem como base uma análise documental acerca do Subprojeto Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid), presente no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), situado no município de Cajazeiras – PB.

O interesse pela investigação da temática em questão corresponde à atuação da autora enquanto bolsista de Iniciação a Docência (ID) durante um ano e nove meses no Subprojeto Geografia do CFP/UFCG, no período de Julho de 2016 a Fevereiro de 2018. Podendo ser justificado também, pela importância crescente deste programa, para a formação de futuros professores de Geografia que atuarão na Educação Básica brasileira.

Desse modo, buscamos reunir informações com a finalidade de responder ao seguinte problema da pesquisa: quais os resultados alcançados pelo Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG durante o período de 48 meses de vigência (de março de 2014 a fevereiro de 2018) do edital N° 061/2013?

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar os relatórios anuais do Subprojeto Geografia CFP/UFCG entre os anos de 2014 e 2017.

Para contemplar o objetivo maior, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Avaliar, as contribuições do Pibid no processo de Formação Docente;
- Caracterizar o perfil dos Bolsistas de ID egressos, do Subprojeto Geografia CFP/UFCG, entre os anos de 2014 e 2018.
- Catalogar as informações contidas nos relatórios anuais do Subprojeto Geografia CFP/UFCG;
- Analisar, as ações desenvolvidas pelos Bolsistas de ID, entre os anos de 2014 e 2017.

Elegemos como sujeitos partícipes da pesquisa: os Bolsistas de Iniciação à Docência, os Professores Supervisores e os Coordenadores de Área do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG, que atuaram durante os anos de 2014 a 2017 no Programa.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, utilizamos uma abordagem qualitativa desenvolvida por meio da técnica de análise de conteúdo. Com o objetivo de complementar as informações também fizemos uso de indicativos quantitativos.

Assim, neste primeiro capítulo introdutivo, propomos a apresentação do trabalho em questão que, encontra-se estruturado, e organizado em mais quatro capítulos.

No segundo capítulo, inicialmente, apontamos algumas das questões que fragilizam a formação inicial docente em Geografia, são elas: a dicotomia entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos; a formação de professores também enquanto pesquisadores; a falta de articulação entre teoria e prática; e o distanciamento entre a formação acadêmica e o trabalho na escola. Em seguida, apresentamos o Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG e suas propostas de formação, como uma alternativa eficaz para minizar os efeitos decorrentes das questões anteriormente citadas. Por último, de forma breve, caracterizamos os três modelos pedagógicos de ensino associando-os a prática pedagógica no Pibid Geografia.

No terceiro capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos da pesquisa, e além de uma caracterização socioespacial do nosso campo investigativo, isto é, o Centro de Formação de Professores e as escolas participantes do Pibid. Buscamos, do mesmo modo, caracterizar os sujeitos da pesquisa: Bolsistas de Iniciação a Docência (ID), Supervisores e Coordenadores de Área.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados e discussões da pesquisa por meio de uma análise feita a partir, de três pontos que envolvem o processo de formação docente no Subprojeto Pibid Geografia CFP/UFCG: as ações de docência; os trabalhos acadêmico-científicos; e a participação em eventos acadêmicos científicos.

Nas considerações finais, buscamos demonstrar de forma sucinta, os principais resultados alcançados no decorrer desse processo investigativo, enfatizando a importância do desenvolvimento da pesquisa.

2 PIBID E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA CFP/UFCG

No capítulo em questão apresentamos alguns dos problemas do campo formativo de professores. Ao reforçarmos a importância de superá-los, demonstramos como práticas desenvolvidas no Pibid podem auxiliar no processo de formação docente e amenizar tais problemas.

Nas discussões seguintes com base em autores como Becker e Cavalcanti, apresentamos os três modelos pedagógicos de ensino, correlacionando-os a prática pedagógica do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG.

2.1 Pibid e Proposta de Formação de Professores

Refletir sobre uma construção formativa mais eficiente para professores de Geografia nos remete a pensar sobre as possíveis falhas e acertos decorrentes desse processo que, de uma forma ou de outra, traduzem a qualidade para a educação e o ensino de Geografia.

Dentre as muitas questões que fragilizam o campo formativo e o ensino da ciência geográfica, uma diz respeito à **dicotomia**, ainda presente nos cursos de licenciatura, **entre os conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos**. Muitos docentes que formam professores encontram-se, ainda, arraigados à ideia de que “para ser bom professor, basta dominar o conhecimento específico que vai ensinar” (PESSOA, 2017, p. 86). Em outras palavras, enfatiza em suas aulas, apenas, o saber do conteúdo esquecendo-se de articulá-los ao “como” ensinar tais conteúdos, pois ao contrário disto,

A compreensão que temos é que o conhecimento próprio da profissão professor precisa articular tanto os conhecimentos advindos de áreas específicas quanto os conhecimentos pedagógicos. Essa preocupação está ligada a natureza dos cursos de licenciatura, ou seja, a de formar futuros professores que atuarão na Educação Básica (STAHL & ISAIA, 2012, p. 42).

Nesse sentido, afirmamos que a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos é importante, para que o professor se torne um educador capacitado à mediação didática dos conteúdos geográficos, de maneira que alunos entendam as perspectivas de aprendizagens.

Uma segunda questão, passível de discussão no âmbito formativo compreende a ideia de que, alunos de Licenciatura, também precisam penetrar ativamente no campo da pesquisa, de modo a instruir-se como um **professor-pesquisador**.

Segundo Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009, p. 95), “apesar da importância dessa questão, persiste ainda a ideia de que o professor da escola básica não necessita pesquisar. Tal posição tem reforçado uma concepção de professor como transmissor ou repassador de informação, mero usuário do produto do conhecimento”. Discordando inteiramente desse viés, afirmamos que a pesquisa surge como instrumento qualificador de um pensar docente voltado para a melhoria do ensino, pois permite aos futuros professores planejar, executar e refletir sobre sua prática, isto é, ter uma percepção convicta de suas falhas e sucessos.

Corroborando a esta assertiva, Labra (2012, p. 41) afirma: “se a formação inicial quer contribuir para melhorar as práticas educativas tem que garantir o desenvolvimento de professores pesquisadores de suas práticas”. Ou seja, formar docentes capacitados a refletir e a propiciar, quando necessário, mudanças que, facilitem o processo de construção do conhecimento dos discentes.

Por outro ângulo, Pontuschka (2010, p. 41) reitera que “se o professor não sabe pesquisar, ele não é capaz de orientar os alunos na direção da descoberta, da investigação”. Dessa maneira, o pensar sobre um ensino de Geografia que em parte é, direcionado à formação cidadã e à formação crítica de alunos perante a sociedade exige que, o professor, enquanto mediador desse processo adquira, no decorrer de sua formação, habilidades específicas para este propósito.

Outras questões como: **a falta de articulação entre teoria e prática**, e o **distanciamento entre a formação acadêmica e o trabalho na escola**, despertam uma pertinente inquietação.

De modo geral, notamos que nos currículos das Licenciaturas, apenas as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado possibilitam aproximar o futuro professor de seu ambiente de trabalho. Em outras palavras, é somente, a partir, de ambas que a maioria dos alunos de licenciatura terá a oportunidade de experimentar e vivenciar o espaço da sala de aula. Porém, apesar de serem indispensáveis às vezes essas disciplinas não conseguem, por vários motivos, fornecer aos formandos uma experiência completa.

É comumente, por exemplo, que a convivência dos estagiários com os alunos e com o futuro ambiente profissional ocorra, apenas, nos últimos semestres do curso, e em um curto período de tempo. Por esse motivo a maioria dos aspirantes a professores, acaba encontrando muitas dificuldades. De acordo com Passini (2007, p. 18) dentre algumas, estão:

A elaboração de planos de aula sem considerar o cotidiano da escola e as características da turma; dificuldades na administração do tempo; eles acabam trazendo pouco ou nenhuma experiência de prática, dificultando a transposição

didática dos conteúdos; o tempo de planejamento, pesquisa, discussão e replanejamento, com um curto período de estágio, são insuficientes, e eles acabam reproduzindo aulas expositivas, com o uso do livro didático, entre outras.

Uma experiência envolta nesses percalços dificulta o entendimento da dinâmica do espaço escolar, restringindo a compreensão dos estagiários sobre seus diferentes aspectos. Nesse sentido, a apresentação destas considerações implica diretamente em uma busca por soluções, que possam atenuar e ao mesmo tempo, proporcionar melhorias no campo formativo dos professores. É aí, que entram as discussões sobre a “implantação de novos dispositivos de formação para o magistério,” (RAYMOND E LENOIR, 1998 *apud* TARDIF & RAYMOND, 2000, p. 201), ou seja, programas, projetos ou políticas públicas que auxiliem a preparação de docentes para o ensino.

Para atender o surgimento das novas necessidades, amenizar os efeitos decorrentes das várias desarticulações e melhorar as condições do ensino público, “uma das alternativas propostas pelo Governo Federal [...] direcionou-se à qualificação da formação docente mediante a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID” (BUENO E MORAIS, 2017, p. 73).

Proposto em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), o Pibid, é regulamentado pelo Decreto n. 7219/2010 (BRASIL, 2010), e custeado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). De acordo com Gatti e André (2014), esse programa, inicialmente direcionado às Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs), buscou atender as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. Nos anos seguintes expandiu-se rapidamente, e passou a atender Universidades públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas e os Ensinos Fundamental e Médio.

O principal objetivo do Pibid é, “incentivar a formação dos docentes em nível superior para a educação básica” (CAPES, 2010, p. 3), e surge como uma nova proposta que têm demonstrado, no processo de formação inicial, muitos efeitos positivos, alavancando a qualidade do ensino público brasileiro.

Diante do exposto, convém também discutirmos, as principais contribuições deste Programa no campo formativo de Professores de Geografia. Para tanto, escolhemos como objeto de investigação, o PIBID – Subprojeto Geografia, presente no âmbito do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, *campus* Cajazeiras.

Instituído, a partir do ano de 2014, no CFP, o Pibid tem oportunizado aos discentes do curso de Licenciatura em Geografia, da UFCG – *campus* Cajazeiras, um melhor contato e

aproximação com a escola pública. Destacamos que além, do subprojeto – Geografia existe, no referido *Campus*, outros Subprojetos nas áreas de Letras (Português), Letras (Inglês), Matemática, Ciências Biológicas, História, Química, Física e Pedagogia, que juntos, isto é, regidos pelas propostas de um mesmo programa, podem formar um corpo integral de profissionais qualificados para atuarem na educação.

Tendo seu funcionamento apoiado a uma parceria colaborativa entre Instituição de Ensino Superior (IES) e Educação Básica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) insere seus participantes – futuros docentes, diretamente na escola, possibilitando-os, desde o início do Curso, vivenciar de forma mais ampla o ambiente escolar, e aproximar-se da sua vida profissional futura. Ao protagonizar uma experiência, como licenciandos, os Bolsistas de Iniciação a Docência (ID), contam com o apoio e a orientação do Coordenador de Área – docente da universidade, e do Supervisor – docente da escola de Educação Básica em que atuam. Além disso, tanto o Coordenador de Área, quanto o Supervisor e os Bolsistas ID dispõem de uma ajuda de custo mensal, em forma de bolsa, para financiar as despesas de sua participação.

Mas, qual seria, de fato, o diferencial na proposta de formação do Pibid?

O Pibid destaca-se e diferencia-se em vários aspectos, e inicialmente pode ser pensado como um programa de carácter duplamente instrutivo. Pois, de acordo Gatti e André (2014, “Apresentação”) ao proporcionar aos alunos das licenciaturas formação inicial, proporciona também, aos professores das escolas públicas e das instituições de ensino superior participantes, formação continuada, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão.

Diante desse entendimento, pressupomos que o convívio mais intenso entre os Supervisores e os Bolsistas de ID favorece a troca de conhecimentos e o compartilhamento de experiências. De modo que, Professores Supervisores possam conhecer novas metodologias de ensino, e refletir sobre sua prática docente; e Bolsistas de ID percebam como, de fato, ocorre o ensino de Geografia, podendo ainda, fazer uma análise sobre sua prática futura construindo-se como discente na perspectiva da docência.

Ao utilizar a participação efetiva de professores atuantes da Educação básica, como co-formadores de novos docentes, o Pibid favorece, segundo Nóvoa (2009) uma formação de professores “dentro” da profissão, isto é, baseada na aquisição de uma cultura profissional, que concede aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Tal estratégia atrelada à familiaridade, que paulatinamente vai sendo adquirida com a escola, os funcionários e os alunos, propicia aos Bolsistas de ID, uma formação acadêmica articulada

ao trabalho na escola, atenuando um dos problemas do campo formativo: **a distância entre a universidade e a escola**. Partindo desse viés, discutiremos mais um importante aspecto desse Programa – o trabalho em equipe.

O Pibid caracteriza-se, e mantém seu funcionamento, a partir, do trabalho conjunto de todos os envolvidos. Exemplificando: a cada no mínimo cinco bolsistas de ID que, ingressam a um subprojeto, integram uma equipe do qual fazem parte uma determinada escola, um professor supervisor (do ensino básico). Essa equipe, baseada nas orientações de um professor coordenador de área (da universidade) é responsável por, pesquisar, planejar, e desenvolver, de forma conjunta, ações de docência teórico-práticas, nas salas de aula. Assim, para Nóvoa:

A emergência do professor colectivo (do professor como colectivo) é uma das principais realidades do início do século XXI. Já se tinha assistido a este fenómeno noutras profissões, por exemplo, na saúde, na engenharia ou na advocacia, mas no ensino, apesar da existência de algumas práticas colaborativas, não se tinha verificado ainda a consolidação de um verdadeiro “actor colectivo” no plano profissional (NÓVOA, 2009, p. 40).

Nessa perspectiva, a imagem de “professor como coletivo” deve continuar a ser desenhada, viabilizando a partilha de experiências, ideias e aprendizados. Com base nesse entendimento, periodicamente os Bolsistas de ID se reúnem com Coordenador de Área, ou seja, um professor da IES, para compartilhar as experiências vivenciadas; falar sobre a atuação em sala de aula; debater novas metodologias e conhecimentos pedagógicos e, discutir textos sobre diferentes aspectos da educação.

Correlacionado a esse entendimento coletivo, consideramos que a oportunidade de planejar, desenvolver e executar projetos e oficinas temáticas junto aos alunos da escola básica. De modo, que a abordagem teórica de um determinado conteúdo, esteja inserida ao contexto social dos discentes, e integrada às novas metodologias e atividades práticas, podem além de, proporcionar uma dinamização no processo de ensino; possibilitar a **articulação entre o conhecimento específico e conhecimento pedagógico**; e assegurar aos Bolsistas de ID o contato concreto com a sala de aula.

Parafraseando Cavalcanti (2013) é importante que os docentes ao invés de iniciar a aula já, explicando determinado conteúdo, façam uma abordagem problematizando tal conteúdo, a partir de questionamentos. Com base nessa concepção, pressupomos que os alunos, questionem, observem, perguntem, imaginem, isto é, consiga de alguma forma se envolver com a temática desenvolvida e sintam-se entusiasmado a aprender.

A partir desse sentimento de mobilização por parte dos alunos, é possível então trabalhar com a sistematização dos conteúdos, oferecendo materiais que enriqueçam os conhecimentos sobre o tema tratado. É conveniente ainda, destacar aspectos daquele conteúdo que tem ligação mais direta com a vida dos alunos, ajudando-os a fazer ligações entre o que se estuda na escola, isto é, entre a Geografia da escola e o mundo. Em seguida, é importante realizar atividades que permitam aos discentes sintetizarem seus conhecimentos, expor (oralmente, escrito) e representar suas ideias e reflexões acerca do saber adquirido.

Assim, norteados por um entendimento semelhante ao supracitado, os Bolsistas IDs ao elaborarem projetos e oficinas temáticas de Geografia, tendem, inicialmente, a considerar os conhecimentos prévios dos alunos, e problematizar o conteúdo que será trabalhado, para em seguida, fazer uma abordagem teórica sobre a temática.

Durante as oficinas é comumente, também o uso de outras linguagens como, filmes, textos literários, cordéis, músicas, histórias em quadrinhos, fotografias, para enriquecer os conhecimentos, e ao mesmo tempo atrair a atenção dos discentes; Ao final da aula, geralmente, é proposta uma atividade prática de caráter construtivo, como, a elaboração de maquetes, cartazes, textos, desenhos. Desse modo, ao oferecer aos discentes, uma aprendizagem significativa, dinamizada e contextualizada, isto é, inserida em sua realidade, o Pibid, consegue direcionar os Bolsistas ID a uma melhor atuação em sala de aula; promover a **articulação entre teoria e prática**; melhorar a aprendizagem dos alunos da Educação Básica e facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa relevância compreendemos inclusive, que o desenvolvimento de projetos e oficinas temáticas, envoltos de teoria e prática exige dos seus autores um precioso tempo de pesquisa, discussão e planejamento para que possam alcançar sua finalidade. E é aí, que a figura do **professor-pesquisador** vai sendo progressivamente desenhada, para posteriormente, entrar em cena. Com base nesse entendimento, os Bolsistas de ID, ainda, no processo de formação inicial, 'dão seus primeiros passos' em direção à iniciação científica, através de resumos, artigos, monografias, relatam suas experiências e compartilham seus aprendizados, tornando-se então pesquisadores de suas próprias práticas.

Assim, conforme Bueno e Moraes (2017, p. 73):

Programas como o PIBID podem favorecer uma formação que garante o direito de aprender dos professores, com base em projetos pedagógicos que contemplem a conexão entre teoria e prática; a integração entre as escolas e as instituições formadoras; o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realce a responsabilidade social da profissão e que promova a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A apresentação de alguns dos problemas que permeiam o processo de formação dos professores de Geografia, e as propostas de soluções baseados em práticas efetuadas no Pibid, demonstra a veracidade da referida afirmação, e a qualidade de instrução desse programa.

Assim, no item a seguir buscamos correlacionar os conhecimentos pedagógicos as práticas do Pibid, mostrando que apenas o conhecimento teórico acerca da existência de cada concepção não é suficiente para superar os problemas de aprendizagem.

2.2 Conhecimento Pedagógico de Geografia e a Prática no Pibid

Muito se discute sobre as relações pedagógicas que constituem a prática na sala de aula. Tais relações, quando reproduzidas, apresentam-se sob três diferentes formas/modelos são eles: Pedagogia Diretiva, Pedagogia Não-Diretiva e Pedagogia Relacional.

Segundo Becker (1993) quando traduzidos didaticamente, os modelos pedagógicos (Quadro 1), tendem a valorizar: ou o professor (P), ou o aluno (A), ou a relação professor - aluno. Podendo assim, retardar, impedir ou avançar o processo de construção do conhecimento .

Quadro 1 – Modelos Pedagógicos

| Pedagogia | |
|-----------------------|----------------------|
| Modelo | Teoria |
| $A \leftarrow P$ | Diretívismo |
| $A \rightarrow P$ | Não – Diretívismo |
| $A \leftrightarrow P$ | Pedagogia Relacional |

Fonte: Becker, 2001. **Elaborado pela Autora, 2018.**

Assim, diante da relevância dessas concepções pedagógicas para a promoção do conhecimento apresentamos a seguir, uma sucinta reflexão acerca de cada uma, buscando também, relacioná-las com a prática no Pibid.

- Pedagogia Diretiva

Durante décadas, o ensinar e o aprender Geografia estiveram apoiados a uma Pedagogia Diretiva, isto é, relacionada a observações, descrições e memorizações de fatos, fenômenos e/ou objetos. Desse modo, importava saber, por exemplo, o nome dos Estados e suas Capitais, o conceito de Paisagem, a descrição de lugares. Apesar de avanços direcionados a um ensino mais crítico e reflexivo, há alguns professores de Geografia que continuam oferecendo aos seus alunos um ensino ainda baseado em um modelo diretivo.

Pautado na permanência de práticas, como as elencadas por Cavalcanti (2013): ao utilizar o livro didático como fonte única; o mapa como ilustração ou instrumento de memorização; a memória como principal “ganho” do aluno; o improvisado como planejamento da aula; e o cumprimento do programa como imperativo do ritmo das aulas. O diretivismo firma o distanciamento e o formalismo na relação professor-aluno.

Com “uma pedagogia centrada no professor tende a valorizar relações hierárquicas que, em nome da *transmissão do conhecimento*, acabam por produzir ditadores, por um lado, e indivíduos subservientes, anulados em sua capacidade criativa, por outro” (BECKER, 1993, p. 9, grifo do autor). Desse modo, a Pedagogia Diretiva acaba retardando ou até impedindo, qualquer construção significativa da aprendizagem.

Esse ensino, conjuntamente marcado e/ou caracterizado, pela simples memorização e reprodução de um determinado conteúdo exposto pelo professor (P), que desconsidera as vivências dos alunos (A) e descarta questionamento, discussões, compreensão e/ou interpretação sobre fatos – pode ser assim representado: $A \leftarrow P$. Este modelo exclui a criatividade, a curiosidade, e reduz consideravelmente o pensamento crítico dos discentes sobre a realidade, já que limitados aos ensinamentos de um professor, tem uma visão de mundo próxima à dele, inviabilizando, assim, a troca de conhecimento entre ambos, comprometendo, destarte, o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Becker (2001, p. 17), o produto acabado desse modelo de aprendizagem, se é que assim podemos chamá-lo,

[...] é alguém que renunciou ao direito de pensar e que, portanto, desistiu de sua cidadania e do seu direito ao exercício da política no seu mais pleno significado: qualquer projeto que vise a alguma transformação social escapa a seu horizonte, pois ele deixou de acreditar que sua ação seja capaz de qualquer mudança.

Sem generalizar os fatos expostos, podemos afirmar que a superação da ineficácia e das limitações imersas nessas práticas, que de modo raro, ou frequente se manifestam, em

alguns casos, também nas aulas de Geografia, perpassa pela elaboração de conhecimentos pedagógicos que promovam o entusiasmo em aprender de alunos cercados por inúmeras fontes de informação.

- **Pedagogia Não - Diretiva**

Na concepção não - diretivista, Cavalcanti (2013, p. 48) afirma: “é o sujeito que, munido de suas capacidades intelectuais e de teorias que já foram validadas cientificamente, define e constrói a realidade espacial”. Em outras palavras, nesse modelo, acredita-se que o processo de aprendizagem, de cada sujeito, é pré-determinado por sua bagagem hereditária, ou seja, por capacidades que ele já possui.

Para Becker (2001, p. 18), na concepção de um professor não-diretivistista “o aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo, isto é, o aluno não necessita ser ensinado, ele aprende por si mesmo e o papel do professor, nesse caso, é restringindo a, no máximo, auxiliá-lo nesse processo.

Nesse sentido, “ensino e aprendizagem não conseguem fecundar-se mutuamente: a aprendizagem por julgar-se auto-suficiente e o ensino por ser proibido de interferir” (BECKER, p. 20). A Pedagogia Diretiva, ao limitar a função do professor, e atribuir ao aluno qualidades que ele não tem, prejudica a relação entre ambos os pólos e acaba inviabilizando o processo de ensino-aprendizagem - podendo ser assim representado: $A \rightarrow P$.

- **Pedagogia Relacional**

Na Pedagogia Relacional é rejeitada a repetição e/ou a reprodução de conteúdos, pois, considera-se que o “aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação” (BECKER, 2001, p. 21). Assim, parafraseando Cavalcanti (2013), o surgimento de indagações, como: Onde? Porque nesse lugar? Como é esse lugar? A partir da exploração de um determinado fato, fenômeno ou objeto, permite aos alunos desenvolver um modo próprio de pensar e construir conhecimentos.

Partindo desse viés, o professor que adere a Pedagogia Relacional, tem uma preocupação especial com os conhecimentos prévios dos alunos, considerando-os como indivíduos dotados de saberes e experiências, e isso tende a estreitar o formalismo imposto na relação entre eles. Além disso, também é importante que o docente, procure meios de vincular

o que está sendo estudado ao cotidiano dos discentes, de modo que, os mesmos, percebam sua realidade, como parte integrante do espaço geográfico e criem uma visão crítica sobre ele.

Aos poucos, o compartilhamento de ideias, e a troca recíproca de conhecimentos entre alunos e professor (A↔P) vão conquistando um lugar permanente na prática pedagógica.

Nesse sentido, a introdução e o desenvolvimento de metodologias, e a incorporação de linguagens como, cartografia, música, poesia, literatura e cinema, durante as aulas, tendem a facilitar o processo de ensino-aprendizagem em Geografia, tornando-o dinâmico, proporcionando, maior envolvimento dos alunos, e despertando o interesse dos mesmos, pela disciplina. Fator fundamental para uma efetiva aprendizagem.

Diante de sucintas apresentações, acerca de três concepções pedagógicas tão divergentes, convém-nos pensar sobre a prática pedagógica no Subprojeto Geografia CFP/UFCG.

A PRÁTICA NO PIBID

De imediato, podemos pressupor que o Pibid Geografia está direcionado a uma Pedagogia Relacional. Isto é, baseia suas práticas na troca de conhecimentos entre alunos, Bolsistas ID e Supervisores; utiliza metodologias inovadoras, na tentativa de instigar e despertar o interesse sobre determinado conteúdo; recorre a outras linguagens, demonstrando outras formas de aprender Geografia; usa os conhecimentos prévios dos alunos, aproximando-os do seu cotidiano, da sua realidade; e propõe atividades práticas, para a consolidação da aprendizagem.

Contudo, o Diretívismo, por exemplo, pode se manifestar na valorização da abordagem teórica do conteúdo; ou quando momentos de diálogo estão limitados, às vezes, em perguntas à espera respostas; ou quando ocorre a utilização frequente de certos recursos didáticos, como o Datashow e/ou quadro e pincel, para expor o conteúdo.

De acordo com Becker (2001, p. 18) o Não - Diretívismo, por sua vez, apesar de “está mais presente nas concepções pedagógicas e epistemológicas do que na prática de sala de aula [...]”, tende a se manifestar na maneira como o professor percebe cada um de seus alunos, isto é, enxergando-os como capacitados ou não, a realizar determinada atividade e, portanto, se são aptos ou não a aprender.

Como percebemos, essa alternância de práticas é algo muito comum, e demonstra que, o Pibid, não pode ser inserido, apenas, em uma concepção pedagógica de ensino.

Para finalizar, ressaltamos que, apenas a obtenção de conhecimentos acerca de práticas pedagógicas, como a Pedagogia Diretiva, a Pedagogia Não – Diretiva e a Pedagogia Relacional, não é suficiente para superar as limitações do processo de ensino em Geografia. Além disso, são necessários investimentos em: infraestrutura, para que as escolas disponham de equipamentos e materiais adequados; no aumento do salário dos professores, evitando seu trabalho em mais de uma escola; na melhora das condições de trabalho, proporcionando aos docentes um tempo maior de planejamento das aulas, entre outros.

Diante do exposto, percebemos que a qualidade do ensino público brasileiro, não depende apenas, das melhorias impostas ao processo de Formação de Professores, ela também, perpassa por investimentos em políticas públicas para a Educação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para alcançar sua finalidade, o percurso da pesquisa deve estar pautado em abordagens técnicas e metodológicas adequadas. Assim, segundo Marcone e Lakatos (2010) quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregadas pelo pesquisador, toda pesquisa implica o levantamento de dados.

Por conseguinte, fizemos um **levantamento de dados** utilizando como procedimentos: a *pesquisa documental* e a *pesquisa bibliográfica*.

A *pesquisa documental* ou de fontes primárias consiste, em uma “análise minuciosa de todas as fontes documentais que sirvam de suporte à investigação projetada” (MARCONE; LAKATOS, 2010, p. 143). Para o presente processo investigativo, utilizamos como fontes primárias ou documentais, os relatórios anuais do Pibid Subprojeto - Geografia – UFCG/CFP dos anos 2014, 2015, 2016 e 2017; os dados e relatórios da CAPES, e as informações contidas no *blog* do Pibid Geografia/ Cajazeiras¹.

Tais documentos descrevem informações acerca das atividades desenvolvidas pelos bolsistas de ID no âmbito escolar e acadêmico, como, os conteúdos trabalhados, as diferentes metodologias, e os resultados obtidos. Oferecendo, assim, subsídios para a análise dos dados da pesquisa.

Por sua vez, a *pesquisa bibliográfica* ou de fontes secundárias, de acordo com Marcone e Lakatos, (2010) é a etapa fundamental de qualquer processo investigativo, pois possibilita levantar informações preliminares sobre o tema de estudo. Assim, ao fazermos um apanhado geral, em sites de referências, (*Google Acadêmico*, Portal Capes, Portal *Scielo*) revistas e bibliotecas, sobre os principais trabalhos já realizados (resumos, artigos, dissertações, entre outros) foi possível obter dados atuais e relevantes que forneceram embasamento teórico para o trabalho.

Nessa perspectiva, considerando a importância de analisar e interpretar os dados, para o correto tratamento das informações, nossa investigação desenvolveu-se a partir da integração entre pesquisa quantitativa e qualitativa. De acordo com Goldenberg (2004, p. 62. grifo do autor) essa integração “permite que o pesquisador faça um *cruzamento* de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular”. Ou seja, oportuniza ao

¹ Para maiores informações visitar o *blog* do PIBID: Disponível em: <<http://pibidgeografiacajazeiras.blogspot.com/>> . Acesso em 15 de Setembro de 2018.

pesquisador uma combinação de diferentes possibilidades, como por exemplo, a utilização de documentos e dados estatísticos em um mesmo estudo.

Partindo da ideia de que “os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance de outro. Os métodos qualitativos e quantitativos, nesta perspectiva, deixam de ser percebidos como opostos para serem vistos como complementares” (GOLDENBERG, 2004, p. 63). Desse modo, além de alcançar maior profundidade na pesquisa, poderemos melhorar a compreensão acerca de seus resultados.

De acordo com Campos (2004, p. 61. grifo do autor), “a escolha de métodos e técnicas para a análise de dados, deve proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (*corpus*) [...]”. Nesse sentido, para a investigação em questão, escolhemos como principal metodologia a *análise de conteúdo*, a qual contém algumas especificidades que serão discutidas no próximo item.

3.1 Análise de Conteúdo e Procedimentos de Estudo

De acordo com Baurdin (2011 *apud* CÂMARA, 2013, p. 182), a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de construção do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dividida em três fases ou procedimentos de estudo, a análise de conteúdo, enquanto método auxilia o pesquisador na **coleta dos dados** e na construção de indicadores para os resultados da pesquisa.

Nesse sentido, após selecionarmos os documentos necessários para a coleta dos dados (*corpus*) da pesquisa, efetuamos leituras flutuantes sobre todo material. Durante essa primeira fase, tivemos o “intuito de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise” (CAMPOS, 2004, p. 613).

Em seguida, nos direcionamos a fase de seleção das unidades de análise. De acordo com Campos (2004, p. 613): “existem várias opções na escolha dos recortes a serem utilizados, mas percebemos um interesse maior pela análise temática (temas), o que nos leva ao uso de sentenças, frases ou parágrafos como unidades de análise.”. Partindo desse viés, e

orientados a atender as necessidades das questões relativas à nossa investigação, baseamos nossa análise nos seguintes temas: Ações de Docência; Trabalhos Acadêmicos Científicos e Eventos Acadêmicos Científicos.

Na terceira e última fase, desenvolvemos o processo de categorização e sub-categorização dos dados coletados. Todas as informações relevantes referentes aos temas, anteriormente citados foram organizadas a partir da descrição de categorias. Como exemplo, na análise temática sobre Produção de Trabalhos Acadêmicos, no âmbito do Subprojeto – Geografia foi utilizada as seguintes categorias: *Título do trabalho; tipo (resumo, artigo...), ano (de publicação) e o nome da escola.*

Logo após a etapa de coleta dos dados, realizada de acordo com as fases e procedimentos anteriormente indicados, iniciamos o processo de **elaboração dos dados**. Com intuito de sistematizar as informações colhidas, através do editor de planilhas - *Microsoft Excel 2010* - elaboramos três quadros, para cada um dos temas de investigação. Após esse processo, produzimos alguns gráficos e tabelas, visando sintetizar, quantitativamente os dados do processo investigativo, e do mesmo modo, facilitar a **análise e interpretação** dos mesmos.

3.2 Caracterização do Espaço da Pesquisa

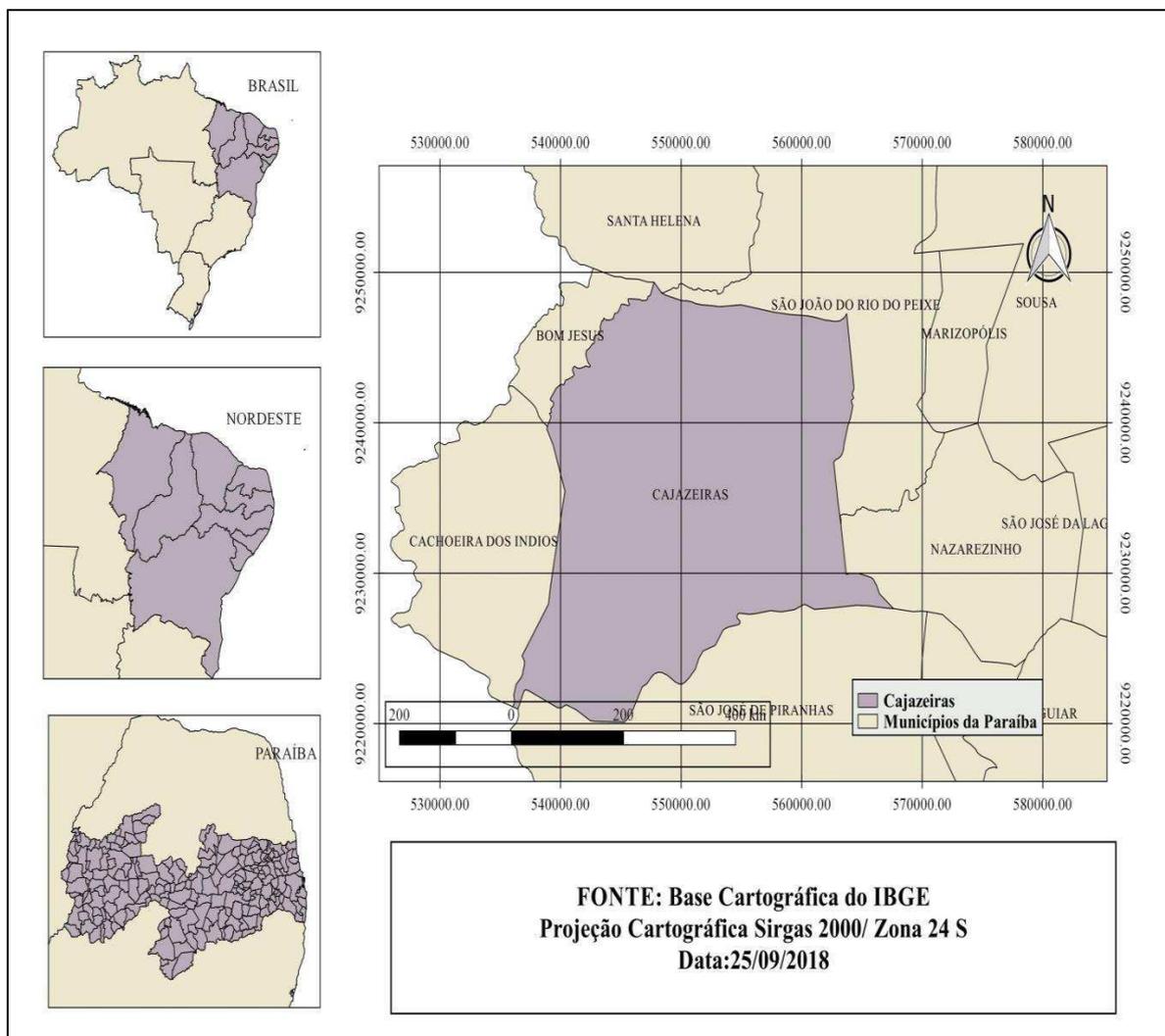
A intenção de investigar o processo de Formação Inicial, de futuros professores de Geografia participantes do Pibid - Subprojeto/Geografia da UFCG/CFP, nos leva a situar o leitor no espaço da pesquisa.

Nesta perspectiva, há uma crescente necessidade de efetuar ponderações gerais acerca do município de Cajazeiras - PB, tanto no que diz respeito ao *campus* da UFCG, visto como espaço formativo de futuros professores de Geografia, quanto às escolas integradas ao projeto, consideradas como *lócus* das experiências e vivências dos bolsistas de ID.

3.2.1 Caracterização socioespacial do município de Cajazeiras – PB

De acordo com os dados do IBGE (2017), Cajazeiras é um município localizado no Oeste da Paraíba que, diante da nova regionalização pertence à região intermediária Sousa – Cajazeiras, e a região imediata de Cajazeiras. A mesma limita-se com os seguintes municípios: Nazarezinho e São João do Rio do Peixe ao Leste, Santa Helena e São João do Rio do Peixe ao Norte, Bom Jesus e Cachoeira dos Índios a Oeste e São José de Piranhas ao Sul, ambos na Paraíba (Mapa 1).

Mapa 1 - Localização do Município de Cajazeiras - PB



FONTE: Elaboração do Autor

De acordo com Rolim (2010, p. 66) “A cidade de Cajazeiras tem suas origens ligadas à fundação de uma instituição de ensino, obra empreendida pelo Pe. Inácio de Sousa Rolim”. Assim, ao originar-se em torno de uma escola, apresenta uma característica peculiar uma vez que, a maioria das cidades surge a partir, da fundação de uma igreja. A construção de bases sólidas da educação que, remonta a história da cidade, constituiu uma mola propulsora para o seu desenvolvimento. Ao decorrer dos anos o município viu-se diante de uma crescente demanda de serviços nesse setor, principalmente no que diz respeito ao Ensino Superior.

Segundo Filho (2015) a criação e expansão do ensino superior faz com que, diariamente, Cajazeiras receba um acentuado fluxo de pessoas que se deslocam de pequenos municípios e centros emergentes da região intermediária Sousa - Cajazeiras, e a região imediata de Cajazeiras, de parte do Sudeste do Ceará e Sudoeste do Rio Grande do Norte.

A crescente demanda de estudantes aumentou a oferta de serviços do Ensino Superior em Cajazeiras que, segundo Filho (2015, p. 62) conta atualmente com cinco IES – sendo duas públicas federais: UFCG e Instituto Federal da Paraíba (IFPB), e três instituições privadas: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC), Faculdade Santa Maria (FSM) e Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP). Além das instituições presenciais, também opera três instituições nos moldes de Educação a Distância (EaD), que funcionam associadas com outros estabelecimentos, por não possuírem prédios próprios. Dentre as IES no formato EaD, tem-se a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Universidade Paulista (UNIP) e Instituto Superior de Educação em Cajazeiras (ISEC).

Dispondo, assim, de grande infraestrutura nesse setor, Cajazeiras, é considerada por muitos como uma cidade Universitária, recebendo estudantes de vários estados e municípios ao seu entorno.

Assim, como já mencionado, a presente pesquisa tem como área de investigação o Centro de Formação de Professores da UFCG, cujo objetivo do item a seguir é caracterizá-lo.

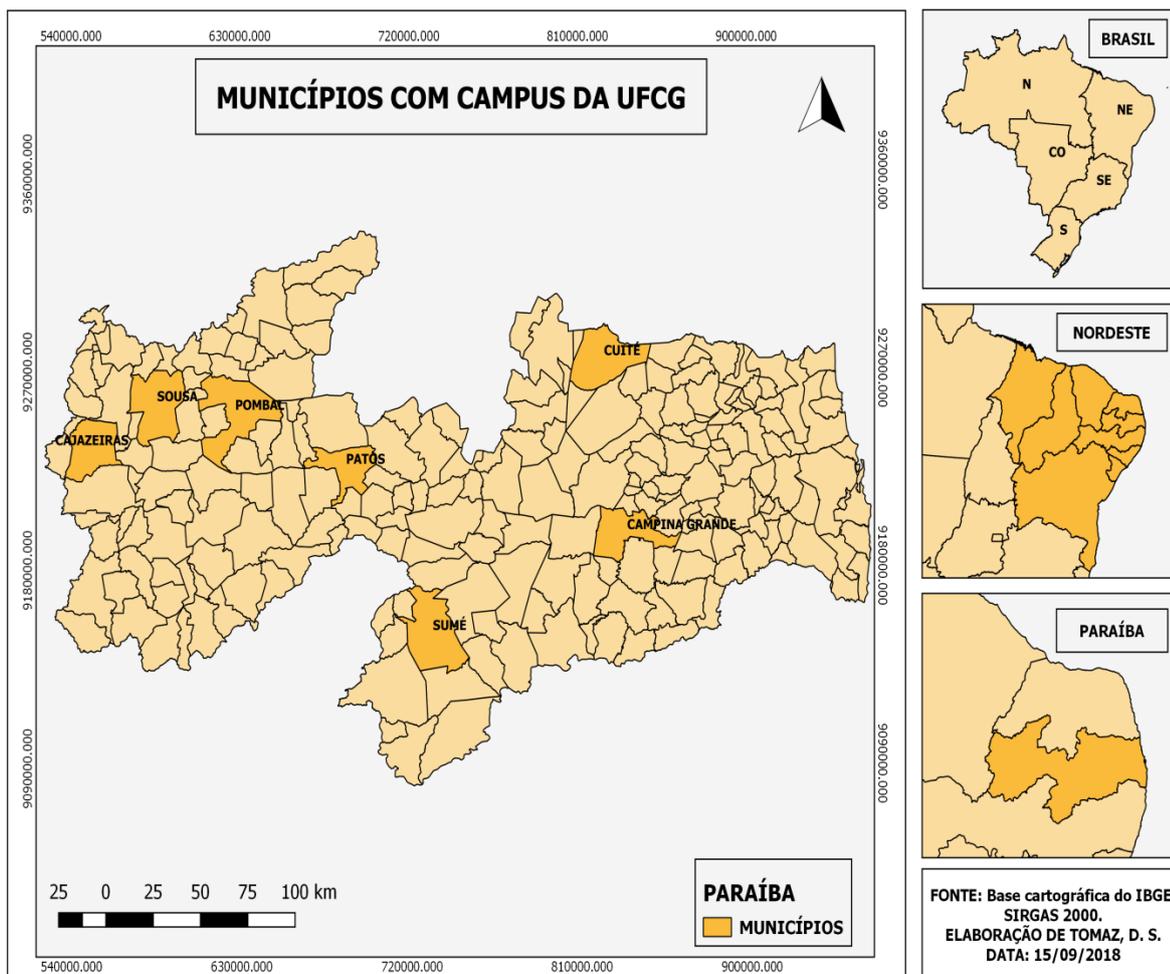
3.2.2 Caracterização da UFCG e do Centro de Formação de Professores (CFP)

De acordo com Lei nº 10.419, de 09 de abril de 2002, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) é uma instituição de ensino superior pública federal, de natureza jurídica autárquica, criada, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Nos dias atuais, “a UFCG oferece 95 cursos de Graduação, distribuídos por seus sete *Campi* no interior do estado da Paraíba”², além do município de Cajazeiras, parte integrante dessa investigação, essa instituição dispõe de outros *campus* nos municípios de Sumé, Cuité, Pombal, Sousa, Patos, com sede central na cidade de Campina Grande (Mapa 2).

² Dados retirados do site oficial da referida instituição. Disponível em: < <https://pre.ufcg.edu.br/pre/graduacao-na-ufcg> > Acesso em: 20 de setembro de 2018.

Mapa 2 – Localização dos *Campis* da UFCG – PB.



FONTE: Elaborado por Dayane da Silva Tomaz, 2018.

Salientamos que, todos os *campi* da UFCG encontram-se estruturados em pelo menos um **centro**, isto é, uma instância deliberativa responsável por efetuar a articulação acadêmico-administrativa entre as Unidades Acadêmicas para execução de atividades afins de Ensino, Pesquisa e Extensão (PDI, 2014).

Com base nessa estrutura, a referida Instituição apresenta os seguintes centros:

- a) Centro de Humanidades (CH), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Engenharia Elétrica e Informática (CEEI), Centro de Tecnologia e Recursos Naturais (CTRN), e o Centro de Ciências e Tecnologia (CCT), em Campina Grande;
- b) Centro de Educação e Saúde (CES), em Cuité;
- c) Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), em Sumé;
- d) Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR), em Patos;
- e) Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CTAA), em Pombal;

- f) Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS), em Sousa;
- g) Centro de Formação de Professores (CFP), em Cajazeiras, este último, constituindo-se como parte integrante de nosso objeto de estudo.

Assim, tendo o CFP como um dos locais centrais da presente investigação - uma vez que promove a formação inicial de futuros professores de Geografia para atuarem na Educação Básica, convém-nos, do mesmo modo, caracterizar esse espaço de instrução.

Dividido em oito unidades acadêmicas - entre elas a Unidade Acadêmica de Geografia (UNAGEO), e dez cursos de graduação - oito cursos de Licenciatura e dois de Bacharelado, o CFP dispõe, segundo Pessoa (2017, p. 111) de:

[...] uma estrutura física que permite o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, incluindo salas de aula climatizadas, instalações administrativas, biblioteca com rico acervo documental, auditórios, laboratórios, livraria universitária, hospital materno-infantil, núcleo de documentação regional, restaurante universitário e residência destinada aos estudantes.

Apoiado na tríade: ensino, pesquisa e extensão, o CFP, visa oferecer aos seus alunos, em sua maioria futuros docentes, uma formação de qualidade que desperte competências e habilidades, específicas de sua profissão. Por isso, além da formação acadêmica, a referida Instituição disponibiliza aos discentes matriculados, formação complementar através de programas acadêmicos.

Os Programas Residência Pedagógica, Pré-Vestibular Solidário/PVS, Programas de Bolsas de Monitoria, Extensão/PROBEX; Iniciação Científica/PIBIC; e Iniciação a Docência/PIBID, entre outros, são alguns dos exemplos de programas. Estes, financiados com recursos da própria instituição ou com recursos provenientes de agências de fomento (CAPES, CNPq) contribuem na formação pessoal e pedagógico-científica dos discentes (PDI, 2014).

É importante salientar que, dentre os programas anteriormente apresentados, apenas dois: Residência Pedagógica e Pibid são direcionados à Formação Docente, propiciando uma inserção significativa dos licenciandos no cotidiano escolar. Destacamos que estes, apesar de terem o mesmo objetivo, são semelhantes e diferentes em alguns aspectos, sobre os quais cabe-nos fazer breves considerações.

Dentre as principais diferenças, podemos elencar as seguintes: enquanto a participação no Pibid é direcionada a alunos que, estão ainda, no início do curso (1º ao 4º semestre), o Programa Residência Pedagógica só integra alunos, a partir do 5º semestre de Graduação. Além disso, no Pibid, a execução de ações e oficinas é planejada por um grupo de, no

mínimo, cinco bolsistas de ID e orientadas por um professor supervisor. No Programa Residência Pedagógica o aluno participante – o chamado Residente, conta, apenas com a ajuda de um Preceptor – Professor da escola básica, para atuar em uma determinada Escola.

Quanto as principais semelhanças podemos considerar que, os dois programas oferecem uma ajuda de custo mensal aos seus participantes; além disso, os futuros professores dispõem de orientações, tanto do docente do ensino superior, quanto do docente do ensino básico; sendo ainda necessária, para o efetivo funcionamento de ambos, uma parceria colaborativa entre IES e Escola de Educação Básica.

Considerando a importância dessa parceria, retomamos o viés da nossa investigação. Desse modo, no próximo item apresentaremos as principais características das escolas integrantes do nosso objeto de estudos, isto é, as escolas parceiras do Pibid Geografia UFCG/CFP.

3.3 Caracterização das Escolas que Compõem o PIBID de Geografia

O Pibid possui objetivos articulados principalmente com a formação docente dos Bolsistas de ID e com a integração Universidade - Escola para a promoção da qualidade do Ensino Público Fundamental e Médio (RELATÓRIO, 2014) e para tal, necessita firmar parcerias com Secretárias Estaduais e Municipais de Educação e escolas de Educação Básica, para o desenvolvimento das atividades.

Nessa perspectiva, tem também o intuito de ocasionar melhorias no ensino das escolas públicas situadas no município de Cajazeiras - PB. Os participantes do Pibid Subprojeto - Geografia do CFP/ UFCG, divididos em dois grupos, atuaram entre os anos de 2014 e 2018 em colaboração com duas instituições de ensino, a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Cecília Estolano Meireles e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Professor Crispim Coelho, ambas, constituindo-se, então, como *locus* das experiências e vivências dos Bolsistas de ID.

Diante da importância dessas instituições de ensino para o auxílio na formação inicial de professores de Geografia, faremos uma sucinta caracterização a respeito de cada uma delas.

- A EMEIEF Cecília Estolano Meireles

Situada na zona norte da cidade de Cajazeiras-PB, na Rua Raimundo Leite Rolim, s/n, Bairro Casas Populares. A Escola Cecília Estolano Meireles (Figura 1) integra a Rede Municipal de Ensino e está organizada para atender as seguintes etapas da Educação Básica: Ensino Infantil – Pré I e Pré II, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Figura 1 – Foto da Escola Cecília Estolano Meireles.



Fonte:

<<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=259019717566938&set=oa.519790331404524&type=3&theater&ifg=1>>. Acesso em: 20 de Novembro de 2018

Conforme as informações contidas no Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017, p. 32), no ano de 2017, a escola dispunha da seguinte infraestrutura:

[...] 10 salas de aula, sala de gestores, sala de professores, sala para coordenação pedagógica, 01 secretaria, sala de [Atendimento Educacional Especializado] - AEE, sala de leitura, Laboratório de Informática, pátio para reuniões diversas, eventos e outras atividades recreativas, cozinha, almoxarifado, banheiros para alunos, professores e funcionários, ambiente de convivência com árvores e outras plantas ornamentais e ginásio para a prática esportiva como anexo da escola.

Além disso, contava com um corpo docente qualificado – composto de 32 professores licenciados – em sua quase totalidade com a formação adequada as funções (PPP, 2017), isto é, que exerciam um cargo condizente com sua formação.

Quanto aos alunos, de acordo com as informações do relatório parcial do Pibid – UFCG, no ano de 2014, a EMEIEF Cecília Estolano Meireles, tinha aproximadamente 460

matriculados, destes, cerca de 180 que cursavam do 6º ao 9º ano, no período vespertino, participavam das ações realizadas pelo Pibid Geografia.

Em relação às fragilidades detectadas, o PPP (2017, p. 33) aponta para as seguintes:

- Há profissionais que resistem as mudanças na organização dos currículos e formas de avaliação escolar.
- Alguns profissionais estão muito ligados ao livro didático se preocupando demasiadamente em cumprir todo o conteúdo programado.
- Dificuldade da maioria dos pais ou responsáveis pelos alunos no acompanhamento do desempenho dos mesmos;
- Dificuldade para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos.
- Falta de capacitação para os profissionais trabalharem com discentes com deficiências.
- Alguns profissionais não são aptos a utilizar a informática.
- Alguns profissionais não conseguem se desvencilhar do ensino tradicional;
- Falta de envolvimento de alguns profissionais com o trabalho coletivo da escola.
- Dificuldade de alguns profissionais no desempenho de algumas atribuições inerentes à sua função;

Infelizmente, essas dificuldades não se restringem apenas, a escola Cecília Estolano Meireles, a realidade é que, elas atingem a maioria das escolas brasileiras, e causam imensas dificuldades no processo de ensino – aprendizagem, prejudicando a qualidade do ensino público.

Nesse sentido, pensando na importância de avaliar a situação da Educação Básica no Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criou em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este índice que varia em uma escala de zero a dez “possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população”³, podendo conscientizar a sociedade na busca por melhorias.

Com base em dois componentes: a **taxa de rendimento escolar** (aprovação), cujos índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. E as **médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep**, como, a antiga prova Brasil (que agora se chama Saeb) para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, sendo aplicados a cada dois anos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). O Ideb calcula a nota e estabelece metas para as escolas da Educação Básica.

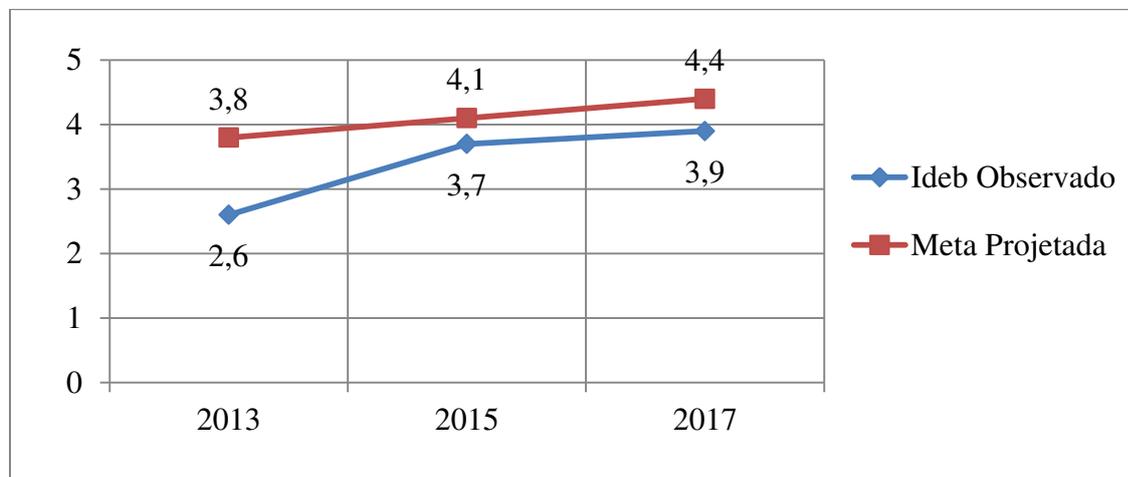
Por traçar um índice qualitativo para a Educação Básica, o Ideb foi usado como um dos critérios na seleção das escolas – parceiras do Pibid. Desse modo, visando melhorar o

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em 05 de outubro de 2018.

desempenho escolar dos alunos, as instituições do município de Cajazeiras cujo Ideb estivesse abaixo da média nacional, de 4,4, poderiam participar do Programa.

Vejam, assim, a situação da EMEIEF Cecília Estolano Meireles:

Figura 2- Ideb – Cecília Estolano Meireles (9º ano)



Fonte: Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 10 de Outubro de 2018. **Elaboração do Autor: 2018.**

Com as informações representadas no gráfico constatamos que, no ano de estabelecimento do Pibid Geografia (2014), a referida escola registrava para os Anos Finais do Ensino Fundamental (9ºano) nota 2,6, no Ideb estando 1,2 pontos abaixo da meta projetada (de 3,8 pontos) para o ano de 2013.

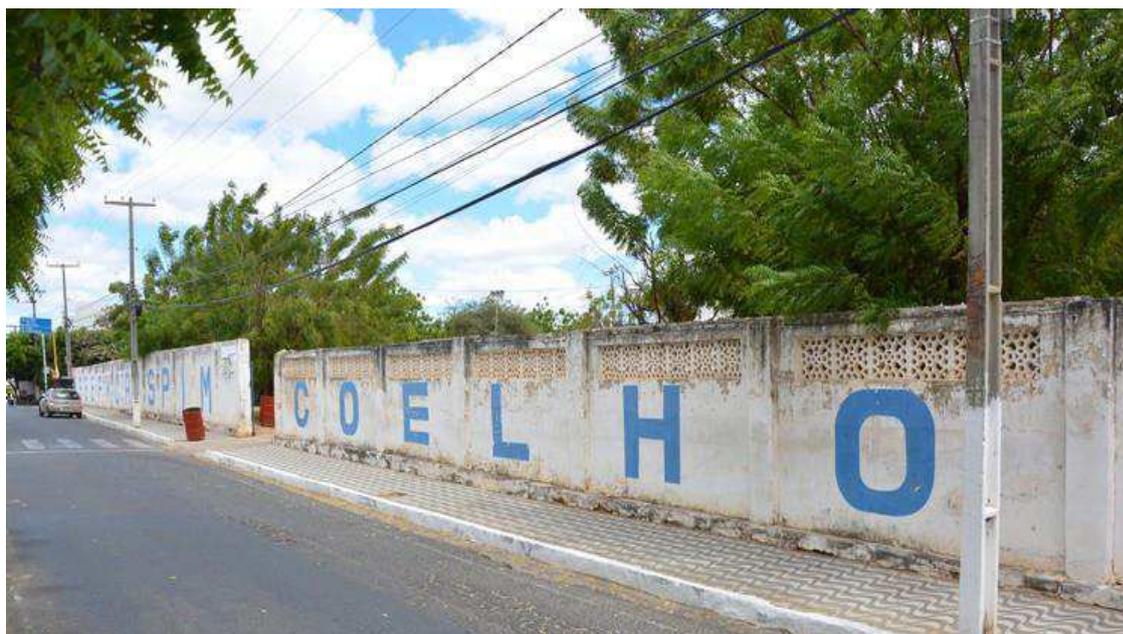
Em 2015, um ano após o início dos trabalhos da equipe do Subprojeto Geografia, o Ideb demonstrou uma significativa elevação no desempenho escolar dos discentes da escola. Uma vez que, o índice teve aumento de 1,1 pontos, estando apenas a, 0,4 pontos da meta projetada. Já, em 2017, o índice obteve um leve crescimento que, acabou aumentando em 0,5 pontos a meta projetada para o mesmo ano.

Com um cenário positivamente crescente no Ideb, podemos afirmar que, a introdução do Pibid Geografia na referida escola, pode ter auxiliado com melhorias na qualidade de ensino. Mas, cabe-nos referendar que o Pibid sozinho não reverte o Ideb, tampouco é seu objetivo primeiro. O Ideb, assim como os demais índices avaliativos são constetáveis em sua forma avaliativa.

- A EEEFM Professor Crispim Coelho

Situada ao sudoeste da cidade de Cajazeiras - PB, mais precisamente, na Rua Pedro Moreira Godim, s/n – Centro. A referida instituição, é uma autarquia estadual vinculada a 9ª Regional de Ensino que, está organizada para atender alunos dos níveis: Fundamental, Médio, e da modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 3 - Fachada da Escola Professor Crispim Coelho



Fonte: <<https://www.diariodosertao.com.br/noticias/cidades/241872/video-ricardo-explica-por-que-reforma-do-colegio-estadual-parou-em-cajazeiras-e-promete-concluir-obra.html>> Acesso em: 20 de Novembro de 2018.

Durante os anos de parceria com o Pibid, a EEEFM Professor Crispim Coelho dispunha de uma ampla infraestrutura física, distribuída em uma área de 14.375 m². Segundo Alves (2017), a mesma contava com doze 12 salas de aula em péssimo estado de conservação. Além disso, possuía três laboratórios – ciências, informática, robótica - sala dos professores, sala de educação física, sala de vídeo, diretoria, secretaria, biblioteca, cantina, pátio externo, salão interno com auditório coberto – com palco, quatro banheiros femininos e quatro banheiros masculinos, como também dois banheiros para deficientes físicos, sendo um para cada sexo.

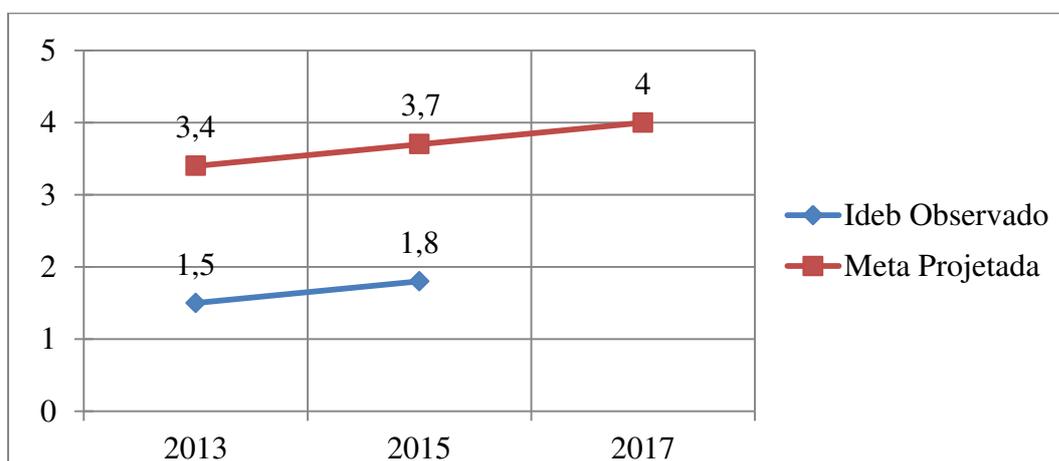
O corpo docente, por sua vez, era formado por um diretor e dois vices diretores adjuntos, e um conjunto de professores efetivos na maioria das disciplinas com Pós-Graduação e três professores contratados em regime temporário (OLIVEIRA, 2015).

Em relação ao número de alunos matriculados, conforme as informações do Pibid (2014) havia cerca de 995, destes, aproximadamente 250 discentes do 6º ao 9º Ano, do período vespertino, estavam envolvidos nas ações do Pibid Geografia.

Quanto às dificuldades, de acordo com um diagnóstico realizado pelos bolsistas do Pibid Subprojeto de História do CFP/ UFCG – Cajazeiras, dentre as principais, estão: a de elevar a autoestima dos educandos; a formação continuada dos docentes, inclusive nos meios tecnológicos; a desestruturação familiar; a indisciplina; e a evasão de alunos repetentes e fora de faixa etária no Ensino Fundamental do 6º e 7º ano, e de alunos do Ensino Médio após a aquisição da carteira de estudante e/ou a inscrição no ENEM. (DIAGNÓSTICO, 2014).

Tais dificuldades são refletidas diretamente no desempenho escolar dos alunos, como podemos observar na figura (4):

Figura 4- Ideb – Gráfico do Ideb da Escola Professor Crispim Coelho (9º ano)



Fonte: Disponível em:< <http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 10 de Outubro de 2018. **Elaboração do Autor: 2018.**

Assim, constatamos que no ano em que o Pibid foi introduzido (2014), a escola tinha 1,5 pontos no Ideb para os Anos Finais do Ensino Fundamental (9º Ano), e 1,9 pontos de diferença da meta projetada.

Em 2015, por sua vez, observamos um leve acréscimo de 0,3 pontos, no Ideb, mas, a diferença em relação à meta projetada para o mesmo ano continua igual a do ano anterior (de 1,9 pontos).

Já, no ano de 2017, percebemos uma situação, ainda mais preocupante, a ausência da nota do Ideb, cujo agravamento de um dos problemas citados anteriormente - a evasão de

educandos repetentes e fora de faixa etária no Ensino Fundamental no 6º e 7º ano, impossibilitou a aplicação do Saeb, por insuficiência no número de alunos.

Diante desse cenário, pressupomos que a busca por soluções que possam amenizar essas fragilidades perpassa por melhorias, na qualidade da formação e nas condições de trabalho dos docentes; na infraestrutura das escolas e na disponibilização de recursos didáticos; na valorização da carreira de magistério e no incentivo de políticas públicas para auxiliar a formação inicial e continuada de professores.

3.4 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Com as informações, anteriormente apresentadas, entendemos que o Subprojeto do qual tratamos, integrava duas escolas públicas do município de Cajazeiras – PB e que, as equipes que atuavam nessas instituições eram formadas por bolsistas de ID, supervisores e coordenadores de área.

Consideramos que, ao longo de quatro anos de vigência (2014/2018) do Pibid Subprojeto - Geografia CFP/UFCG muitas mudanças aconteceram e, por motivos diversos alguns dos participantes foram substituídos, em geral por motivo de conclusão de Curso. Dessa maneira, baseando-nos em dados contidos em outros trabalhos acadêmicos ao longo deste tópico, pretendemos descrever algumas características acerca dos sujeitos que, experienciaram o referido Programa durante o período alusivo de pesquisa, momento em que a Autora também se situa como participante da pesquisa.

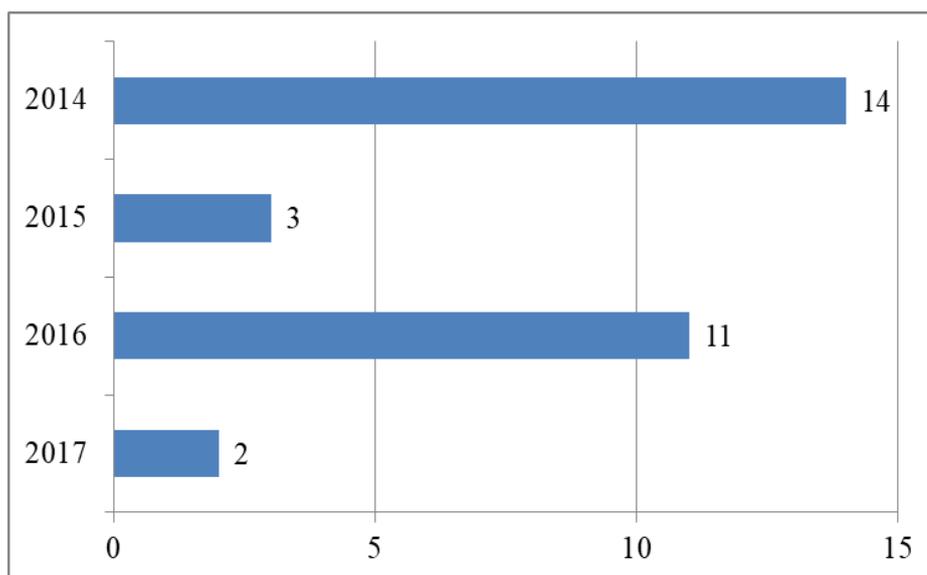
Nessa perspectiva, a partir, de questões como: Quantos são? De onde vem? Qual foi o tempo de permanência no Programa? Caracterizaremos os Bolsistas de ID; em seguida, faremos uma breve apresentação dos Supervisores e Coordenadores de Área do Pibid Geografia CFP/UFCG.

Para responder as estas, e outras indagações pertinentes, para além dos relatórios de atividades do Pibid, selecionar trabalhos acadêmicos cuja temática semelhante pudesse auxiliar na coleta dos dados necessários ao nosso objetivo, foi imprescindível. Desse modo, as informações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de três ex-bolsista de ID - (NETO, 2018); (TOMAZ, 2018) E (MAGALHÃES, 2018) – estando o primeiro concluído (semestre 2018.1) e os dois últimos em fase de conclusão no (semestre 2018.2) – possibilitaram efetuar uma sucinta caracterização dos sujeitos da pesquisa.

3.4.1 Os Bolsistas de Iniciação à Docência

De acordo com o Relatório (2014, p. 89), para a formação do primeiro grupo de trabalho do Subprojeto Geografia, utilizando como referência o Edital UFCG/PRE nº 01/2014 foram selecionados, 14 bolsistas de Iniciação a Docência (Figura 5). Estes, porém, devido principalmente, a fase de conclusão do curso, tiveram que ser substituídos.

Figura 5- Ingressos no Pibid Geografia CFP/UFCG, entre os anos de 2014 a 2017.



Fonte: NETO, José Joaquim de Oliveira; TOMAZ, Dayane da Silva. **Elaboração do Autor, 2018.**

Apoiados nos dados representados na figura (5) observamos que dos 14 primeiros Bolsistas a ingressar no Programa, três foram substituídos em 2015.

Já em 2016, perante um cenário de crise econômica nacional, o Pibid sofreu com cortes de bolsas. De acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN),

Os sucessivos cortes orçamentários realizados pelo Governo Federal, em nome do ajuste fiscal, para manter o superávit primário - saldo usado para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública ao sistema financeiro – têm afetado cada vez mais a manutenção de atividades de interesse público, como a educação. A área, que só no último corte, anunciado no dia 19, perdeu R\$1,3 bilhão, viu bolsas como a do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) diminuírem drasticamente⁴.

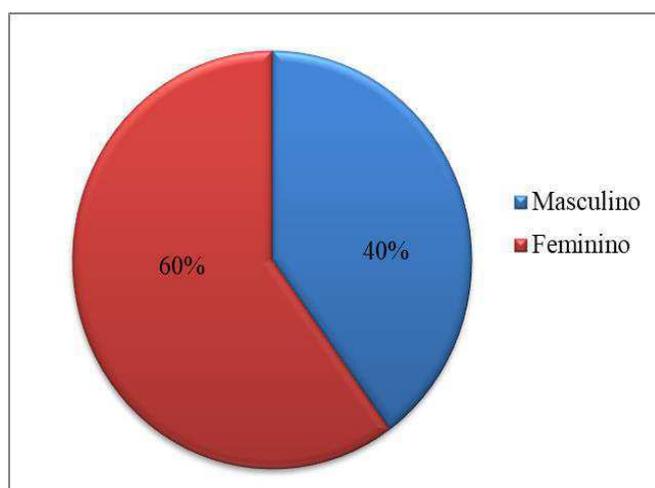
⁴ Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8011>> Acesso em: 05 de Novembro de 2018.

A afirmação acerca das crises na Educação e por conseguinte no Programa, retrata a situação do Pibid em âmbito nacional que, ao afetar o Subprojeto Geografia ao invés de 14, passou a ofertar apenas, 13 bolsas para os participantes. Desse modo, constatamos que, no referido ano, dois dos bolsistas permaneceram e 11 foram trocados por novos participantes. Em 2017, das 13 vagas remanescentes, duas precisaram novamente, serem preenchidas.

Com as informações anteriormente apresentadas pela Figura (5), além de representarmos o processo de ingresso de novos participantes, também demonstramos a quantidade de licenciandos que atuaram no programa. Destarte, constatamos que, 30 foi o número total de bolsista ID que, entre os anos de 2014 e 2018, participaram do Pibid Geografia no CFP da UFCG.

Dos 30 licenciandos que participaram como Bolsistas de ID, conforme as informações de Neto (2018) e Tomaz (2018), 12 eram do sexo masculino, e 18 do sexo feminino (Figura 6).

Figura 6 - Porcentagem dos Egressos – segundo gênero no Pibid Geografia (2014/2018)

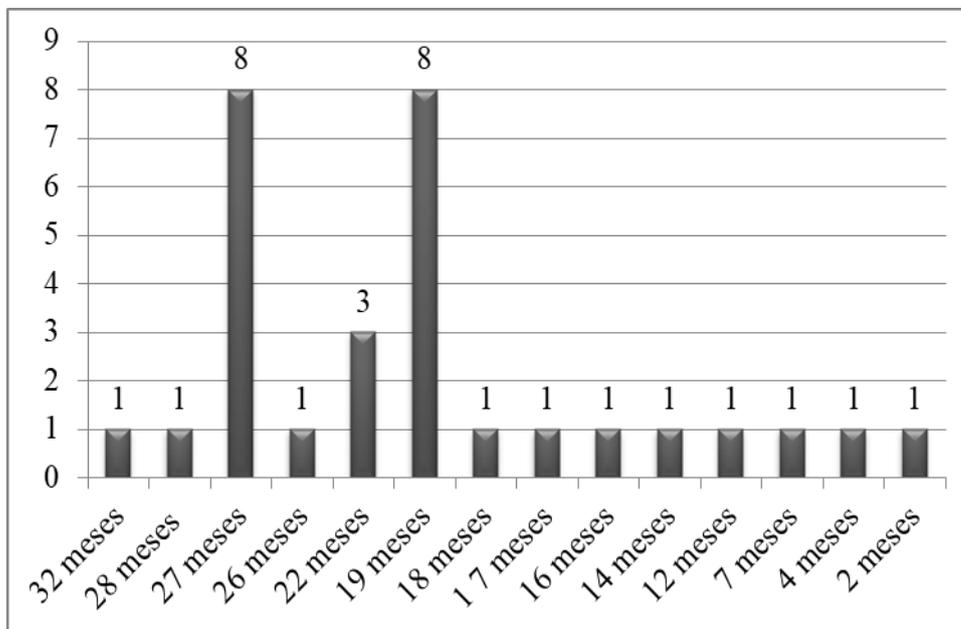


Fonte: NETO, José Joaquim de Oliveira; TOMAZ, Dayane da Silva. **Elaboração do Autor:** 2018.

Assim, inferimos que dos aspirantes a professores de Geografia do CFP/UFCG, cuja formação inicial esteve atrelada ao Pibid, 60% eram mulheres e 40% homens.

Quanto ao tempo de permanência a figura (7), pode nos fornecer algumas informações:

Figura 7 – Tempo de Permanência dos Bolsistas de ID Egressos Subprojeto Geografia (2014 – 2018)



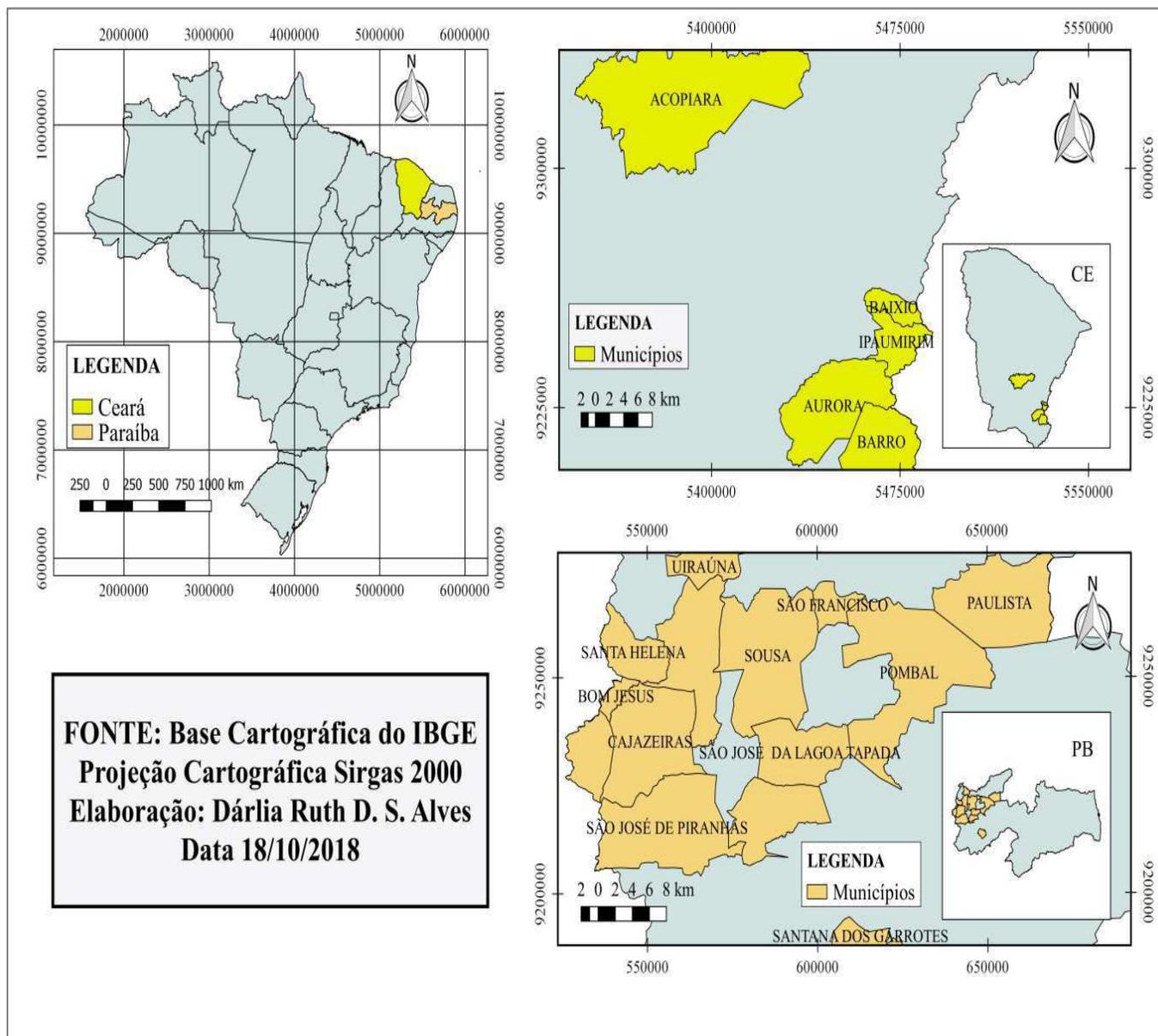
Fonte: NETO, José Joaquim de Oliveira; TOMAZ, Dayane da Silva. **Elaboração do Autor: 2018.**

Inicialmente, observamos que, oito dos egressos fazem parte de um grupo de participantes que atuaram pelo menos 1 ano e 7 meses, três integram um grupo que atuou cerca de 1 ano e 10 meses, e outros oito compõem um grupo que atuou aproximadamente 1 e 3 meses. O restante, ou seja, cada um dos outros 11 egressos tiveram um tempo de permanência diferente que, variou entre 32 meses isto é, 2 anos e 8 meses (tempo máximo); e 2 meses (tempo mínimo).

Quanto o tempo médio de permanência, calculando a soma total dos meses de participação, e depois dividindo esse valor com o total de participantes obtemos cerca de 20 meses, ou seja, concluímos que, os egressos passaram em média 1 ano e 8 meses no programa. Desse modo, acreditamos que a maioria dos egressos ingressou no Pibid no início ou pelo menos, na metade do Curso.

Seguindo com o processo de caracterização dos bolsistas de ID, depois de conhecermos quantos são, e o período de permanência de cada um, convém apresentarmos, seus municípios de origem (Mapa 3).

MAPA 3- Municípios de Origem dos Egressos do Pibid Geografia



Fonte: NETO, José Joaquim de Oliveira; TOMAZ, Dayane da Silva. **Elaboração do Autor:** 2018.

Com base na leitura do mapa podemos perceber que, os bolsistas egressos do Pibid Geografia CFP/UFCG são provenientes de pelo menos cinco municípios da porção Sul do Estado do Ceará e de cerca de 14 municípios do porção Oeste do Estado da Paraíba. Apesar de a maioria dos integrantes do projeto terem morado em outros municípios, algumas dificuldades, com transporte e deslocamento fizeram com que, muitos passem a residir em Cajazeiras.

O conhecimento acerca desse assunto torna-se importante, por que acreditamos que ao concluírem os seus cursos os egressos tendem a retornar a suas origens, e conseqüentemente dar aulas no próprio ou em municípios vizinhos. Levando assim, ensino de qualidade para as populações residentes nesses locais.

3.4.2 Os Professores Supervisores

Quanto aos Supervisores, isto é, os professores das escolas de Educação Básica parceiras do projeto que auxiliavam os bolsistas de ID, a seleção se organizou a partir do edital UFCG/PRE Nº 02/2014 (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2014, p. 89). Não aconteceu substituição de Supervisores. As duas professoras selecionadas para supervisão, sendo uma da EMEIEF Cecília Estolano Meireles e outra da EEEFM Professor Crispim Coelho, atuaram ativamente durante os anos de vigência do Subprojeto.

De acordo com as informações de Magalhães (2018) ambas são licenciadas em Geografia e a supervisora da primeira escola tem 27 anos de magistério, e apesar de já ter se aposentado, continua ministrando aulas. Já a supervisora da segunda escola, possui 30 anos de carreira, mas, ainda não se aposentou. Consideramos então que, ambas selecionadas possuíam experiência com a docência, contribuindo na formação inicial dos futuros professores.

3.4.3 Os Coordenadores de Área

Quanto aos coordenadores de área, cuja função só pode ser exercida por um docente da Universidade, o edital que rege o Programa disponibilizou apenas, uma vaga para o Subprojeto Geografia.

Tal vaga foi ocupada, durante um ano, por um professor com Graduação e Mestrado em Geografia que apesar da atuação no Ensino Superior, possui experiência nos Ensinos Fundamental e Médio da Rede Pública do Estado da Paraíba⁵. Mas, que por causa do doutorado teve de se afastar e ser substituído.

⁵ Informações baseadas no Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/1430960919769440>>. Acesso em 12 de Outubro de 2018.

Assim, para o preenchimento do referido cargo, uma professora doutora em Geografia com cerca de, 16 anos de experiência docente no ensino superior, como ministrante das disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia⁶, foi à escolhida.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o Subprojeto Geografia do CFP/UFCG teve dois coordenadores de área, cuja formação acadêmica e experiências nas áreas de Educação e Geografia, puderam oferecer suportes adequados para ao processo de formação dos bolsistas de ID e para o desenvolvimento do programa.

⁶ Informações baseadas no Currículo Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/4727172806308807>>. Acesso em 12 de Outubro de 2018.

4 ANÁLISE DO SUBPROJETO PIBID – GEOGRAFIA CFP/UFMG

Com um período de duração de 48 meses, o Subprojeto Pibid Geografia CFP/UFMG, certamente, pôde proporcionar aos seus integrantes, seja aqueles com maior ou com menor tempo de permanência, significativos momentos de experiências e produção de conhecimentos geográficos e sobre docência.

Partindo desse entendimento, nesse capítulo, apresentaremos as atividades desenvolvidas durante os quatro primeiros anos do Subprojeto Geografia correspondentes ao edital n° 061/2013, a fim de obter uma visão mais ampla sobre o planejamento, a execução e os resultados alcançados.

Assim, de acordo com Neto (2018, p. 38):

Todas as atividades desenvolvidas nas escolas e na universidade têm como base o projeto do Subprojeto de Geografia, ele encontra-se dividido em 8 ações são elas: **Ações de Planejamento, Ações de Capacitação, Ações de Diagnóstico, Ações de docência compartilhada, Ações de docência, Ações de produção de recursos didáticos, Ações de Extensão e Ações de controle.** Essas ações são subdivididas em um conjunto de outras ações.

Apesar da importância de todas as ações para o desenvolvimento do Pibid, na investigação em questão nos atentaremos a análise as **ações de docência**, principalmente no que diz respeito à produção de conhecimentos escolares através de recursos didáticos.

Nessa perspectiva, partimos de uma ordem consecutiva na qual, inicialmente discutiremos sobre os projetos e oficinas temáticas desenvolvidas em cada escola – parceira. Em seguida, apresentaremos os tipos de trabalhos acadêmicos científicos produzidos a partir destas ações; e finalmente, demonstraremos a importância da participação dos Bolsistas de ID em eventos acadêmicos.

4.1 As ações de Docência

As **ações de docência** são compostas por um conjunto de atividades a serem desenvolvidas, dentre elas, estão à elaboração de: projetos temáticos de ensino, e oficinas temáticas. Tais atividades objetivam indicar a prática autônoma dos bolsistas de ID, como elemento fundamental para a formação crítica do futuro docente (OLIVEIRA, 2014).

Nesse sentido, cabe aqui, destacar a importância do desenvolvimento de cada uma delas para o grupo investigado na presente pesquisa.

De acordo com Oliveira (2014), o desenvolvimento de projetos temáticos de ensino, além de contextualizados com a realidade dos alunos, faz uso de diferentes linguagens, como: literatura regional, cinema, música, tecnologia da comunicação e informação, entre outras. Permitindo, desse modo, a comunicação e a construção do conhecimento geográfico.

As oficinas temáticas, por sua vez, elaboradas com base em um conjunto de temas transversais, tais quais: meio ambiente e sustentabilidade, diversidade sociocultural e cultura digital. Além de fazer uso de diferentes linguagens, contempla discussões que envolvessem tanto os alunos, quanto os demais sujeitos do espaço escolar.

Assim, com base nessas descrições apresentaremos a seguir, os projetos e oficinas temáticas desenvolvidos.

4.1.1 Projetos e Oficinas Temáticas

Ao fazermos uma análise dos dados dos relatórios de atividades anuais inferimos que, durante os meses de vigência do programa, os bolsistas de ID, desenvolveram nas duas escolas, um total de 28 ações de docência (Quadro 2). Destas, 20 são considerados projetos temáticos e oito podem ser classificadas como oficinas temáticas. Vejamos a seguir, o quadro que descreve as ações por escola:

Quadro 2 – Ações de Docência por escola, efetuadas entre os anos de 2014 a 2017.

| | EMEIEF Cecília Estolano Meireles | EEEFM Professor Crispim Coelho |
|---------------------------|---|---|
| PROJETOS TEMÁTICOS | A Utilização da maquete na construção do conceito de Espaço Geográfico | O uso de drogas e bebidas alcoólicas no contexto social |
| | Sensibilização junto aos alunos e a comunidade a respeito da importância de questões relacionadas ao meio ambiente. (Problemas do Bairro/Cidade – Escala Global). | A seca no Semiárido Nordeste |
| | O Uso de Drogas na Adolescência e suas consequências | O significado da Geografia na formação do cidadão. |
| | A Multiculturalidade Musical Presente na Escola | Aedes aegypti: Problema meu e seu! |
| | Por dentro todos têm a mesma cor: Diga não ao racismo | O Uso da Literatura Brasileira no Ensino de Geografia |
| | A importância da Cartografia no ensino de Geografia e suas aplicabilidades no dia-a-dia | “Violência no trânsito: Educar para a cidadania” |
| | As Regiões do Brasil | O Envelhecimento da População: Respeito, Convivência e Cuidados. |
| | Mapas Temáticos | A conservação ambiental e os tipos de poluição |
| | Processo de Erosão e Desertificação no Estado da Paraíba | Cordelizando o Lugar |
| | Literatura de Cordel no Ensino de Geografia | |
| | As categorias Geográficas na perspectiva dos desenhos | |
| OFICINAS TEMÁTICAS | Materiais recicláveis: Recursos didáticos para o ensino de Geografia | Produzindo novos materiais através da reciclagem: Uma ação para a preservação do meio ambiente escolar. |
| | Trabalhando os Biomas brasileiros de forma lúdica | As Dinâmicas do Interior da Terra |
| | Orientação pelos astros na perspectiva geográfica | Perfil do Solo |
| | | Biomas Brasileiros: Conhecer, entender e preservar. |
| | | Placas Tectônicas |

Fonte: Relatórios Anuais do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG. **Elaboração do Autor:** 2018

De acordo com o Relatório (2015), as quatro primeiras ações de docência planejadas, estão baseadas em observações e em questionários elaborados pelos bolsistas de ID, e que foram aplicados aos discentes, à comunidade do entorno da escola, aos professores e a coordenação pedagógica.

Nesse sentido, ao visualizarmos as informações dispostas no quadro 2, comparando as atividades desenvolvidas em cada escola, observamos que, em vários momentos as duas equipes abordaram temas similares. Pressupomos que isso se deve ao fato de ambas, estarem atreladas ao mesmo contexto e passando por dificuldades semelhantes - como visto no capítulo anterior.

Com base na afirmação de que, “o ensino escolar não é meramente uma formalidade institucional que se cumpre, mas, uma atividade complexa, preocupada em ajudar no projeto de desenvolvimento do pensamento dos alunos e de sua prática social”. (CAVALCANTI, 2013, P. 43). Ao fazermos uma breve análise sobre os projetos e oficinas temáticas, desenvolvidos pelo subprojeto Geografia, tanto em uma, quanto em outra escola, percebemos que, a maioria destes, visava promover discussões acerca de questões sociais que integravam o contexto dos discentes.

De acordo com Cavalcanti (2013), ao permanecer na escola como parte de projetos de formação geral os conteúdos de geografia ajudam a compreender o mundo e sua dinâmica social possibilitando agir com mais consciência, com mais criticidade, com maior compromisso social. Nesse sentido, ao tentar sensibilizar e conscientizar criticamente os discentes, a abordagem de temas como, drogas, bebidas alcoólicas, e racismo, durante as ações de docência favoreceram um amplo espaço de debate entre alunos, Bolsistas de ID e Supervisores e auxiliaram no processo de formação cidadã.

Seguindo por um viés mais geográfico, a discussão de assuntos como, a seca no Semiárido Nordeste, e o processo de erosão e desertificação no Estado da Paraíba, por estarem introduzidos diretamente no contexto dos alunos possibilitam, aos mesmos, enxergar de maneira diferente sua própria realidade e de alguma forma, se sentirem inseridos na produção do espaço geográfico.

Já a realização das ações: o uso da Literatura Brasileira no ensino de Geografia, Literatura de Cordel no ensino de Geografia, e Cordelizando o lugar demonstraram a possibilidade e a importância da utilização de diferentes linguagens para o ensino da ciência geográfica. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 215) “Os textos escritos, os materiais gráficos e cartográficos e outras linguagens, quando associados aos conceitos e conteúdos da disciplina [Geografia], [...] ampliam as oportunidades de compreensão do espaço geográfico e de entendimento do mundo”. Além disso, acabam promovendo de maneira simples, o que podemos chamar de interdisciplinaridade.

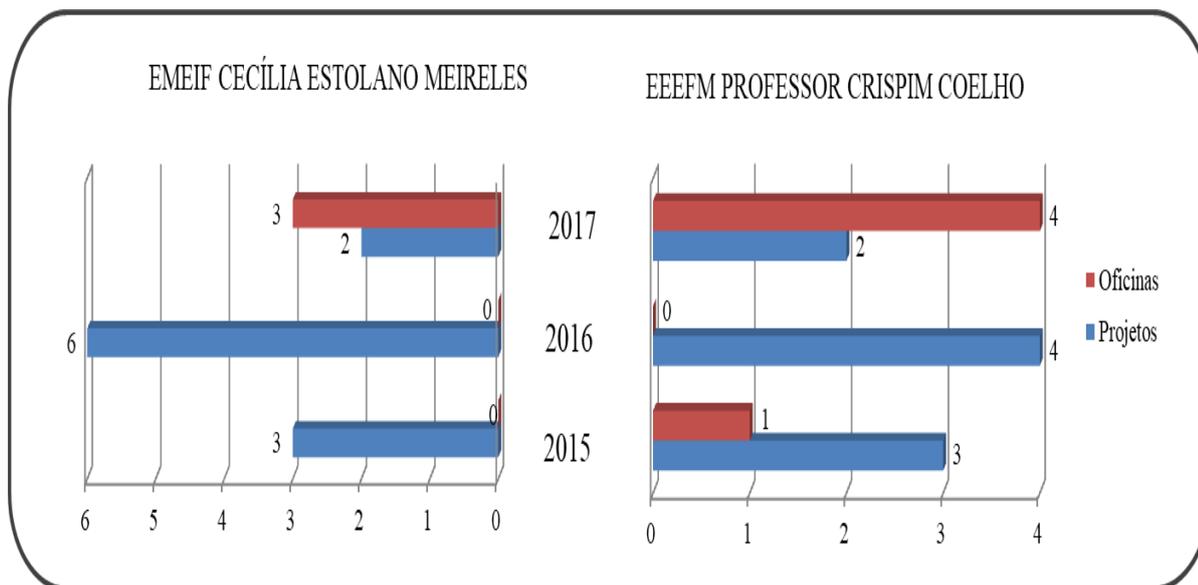
As demais ações executadas direcionaram-se, a oferecer conhecimentos mais específicos sobre a Geografia. Tentando entusiasmar e despertar o interesse por essa disciplina, abordagens teórico – práticas sobre: Cartografia, Regiões brasileiras, Mapas Temáticos, Espaço e Categorias Geográficas, foram relevantes para reforçar os conhecimentos e, do mesmo modo, aumentar o desempenho dos discentes em Geografia.

Quanto às oficinas temáticas, observamos um maior direcionamento à abordagem de temas ligados a aspectos geográficos naturais, mas, que não deixaram de, indiretamente, promover aos discentes uma formação crítica sobre o espaço.

Nesse entendimento, Castellar (2011, p. 254 - 255 apud KAECHER, 2014, p. 39) afirma que, “a Geografia (...) tem a função de transformar o modo de os alunos pensarem como se organiza o espaço e, principalmente, de lhes mostrar as diferentes relações estabelecidas entre os homens e entre os elementos espaciais [...]”. Desse modo, um ensino contextualizado ao espaço vivido dos alunos, além de tornar o processo de aprendizagem mais interessante, permite-os perceber a importância da Geografia para a sua formação.

Assim, diante dessa breve análise qualitativa acerca dos projetos e oficinas temáticas produzidos, durante o período de vigência do Pibid Geografia, cabe-nos também examinar alguns dados quantitativos que complementarão os resultados da primeira discussão. Tais como: a quantidade de Projetos e Oficinas desenvolvidas (figura 8); as metodologias utilizadas (figura 9); e os principais recursos didáticos (figura 10).

Figura 8 - Número de Projetos e Oficinas desenvolvidas por ano e por escola.



Fonte: Relatórios de Atividades do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG (2014/2018). **Elaborado pelo Autor: 2018.**

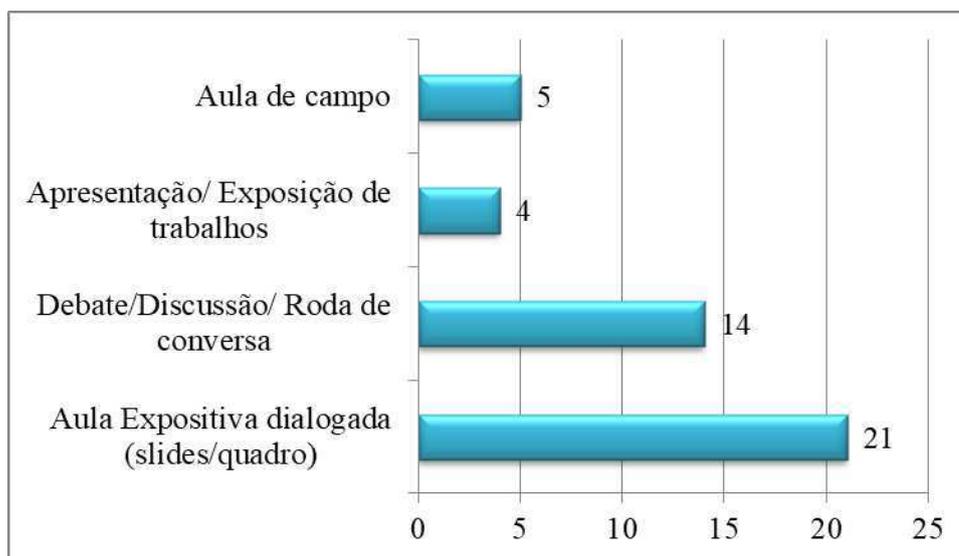
Para o ano de 2015, os relatórios indicaram que, as equipes tinham como meta, planejar e desenvolver quatro ações de docência em cada escola. Com as informações contidas na figura (8), percebemos que, no referido ano a equipe da escola Professor Crispim Coelho, conseguiu cumprir a meta, realizando três projetos temáticos e uma oficina temática.

Quanto ao ano de 2016, verificamos uma significativa elevação no que diz respeito, ao desenvolvimento de projetos temáticos de ensino, principalmente os realizados pela equipe da EMEIF Cecília Estolano Meireles que, além de, ultrapassar a meta estabelecida, alcançou o maior índice de produtividade de ações dentro do período de investigação. Contudo, percebemos que não houve realização de oficinas temáticas em nenhuma das escolas. Desse modo, pressupomos que, tal fato, pode estar relacionado ao corte dos recursos orçamentários do Pibid – citado no item 3.4.1 do capítulo anterior – que além de causar a diminuição da oferta de bolsas, pode ter impossibilitado a compra de novos materiais para as oficinas.

No ano de 2017, porém, percebemos um aumento na execução de oficinas temáticas que, em ambas as escolas, acabaram superando a realização de projetos temáticos. Esta alteração pode ter sido motivada por questões pedagógicas. Baseando-nos nas informações contidas no *blog* do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG⁷ – Cajazeiras, constatamos que a realização de oficinas que envolviam a construção de recursos didáticos, como: As Dinâmicas do Interior da Terra; Perfil do Solo; Placas Tectônicas entre outras, tinham como um dos objetivos, produzir materiais para que, outros alunos e professores pudessem utilizar durante as aulas.

Assim, após verificarmos os tipos de ações de docência e a quantidade dessas por ano, cabe-nos apresentarmos as metodologias e os recursos didáticos utilizados.

Figura 9– Metodologias utilizadas no Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG.



Fonte: Relatórios Anuais de Atividades do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG (2014/2018). **Elaborado pelo Autor: 2018.**

⁷ Informações disponíveis em: <<http://pibidgeografiacajazeiras.blogspot.com/2017/04/>> Acesso em 20 de Novembro de 2018.

Dentre as metodologias utilizadas pelos Bolsistas de ID durante as ações de docência, observamos a demasiada utilização de aulas do tipo expositiva dialogada. As abordagens teóricas, apoiadas em apresentação de slides, quadro branco e diálogos buscavam promover uma possível troca de conhecimentos entre educadores e educandos, estabelecendo assim uma relação mais próxima entre ambos, de modo a favorecer, o processo de ensino - aprendizagem.

Essa aparente aproximação, quando limitada apenas a momentos, de perguntas e repostas não contribui no processo de aprendizagem. Porém, quando considera os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto estimulando-os a envolver-se com as aulas despertando interesses e curiosidades acerca do que está sendo discutido, faz com que a construção do conhecimento aconteça e o processo de aprendizagem seja efetivo. Para exemplificar, podemos citar o desenvolvimento da ação intitulada: Processo de Erosão e Desertificação no Estado da Paraíba. Segundo os relatos dos Bolsistas de ID,

Durante a abordagem teórica do tema no primeiro encontro, foi perceptível a participação de alguns alunos interessados em discutir a temática. Já no segundo encontro, quando os educandos ficaram sabendo que iam até o loteamento próximo da escola para uma aula em campo ficaram bastante interessados, pois estaria fugindo da monotonia de somente aula em sala de aula. Chegando no local de estudo, foi bastante proveitoso, uma vez que grande parte da turma participou ativamente da aula, a interação entre alunos bolsistas com a professora supervisora foi bem satisfatória ocorrendo uma troca mútua de conhecimentos entre ambos (RELATÓRIO, 2016, p. 8).

Posto isto, podemos afirmar que, quando realizadas de forma adequada, as aulas expositivas dialogadas são importantes para o ensino, pois, promovem uma troca recíproca de conhecimentos entre os envolvidos.

Partindo da perspectiva de integrar os alunos, a partir dos conhecimentos prévios, saberes e vivências, no processo de ensino-aprendizagem, os debates, as discussões ou rodas de conversas também se tornaram opções metodológicas recorrentes, sendo, 14 vezes utilizadas pelos bolsistas de ID como, forma de revisar os conteúdos e reforçar os conhecimentos adquiridos.

Quanto às aulas de campo, consideradas como uma metodologia fundamental para o ensino de Geografia, constatamos a realização de cinco aulas. Destas, quatro envolveram locais próximos das escolas parceiras ou de dentro do próprio município, e uma implicou o deslocamento até o município vizinho, São José de Piranhas.

Segundo Sousa *et. al* (2016) “uma aula de campo é um momento ímpar para o aluno e permite a articulação dos conhecimentos apreendidos em sala de aula com a observação direta

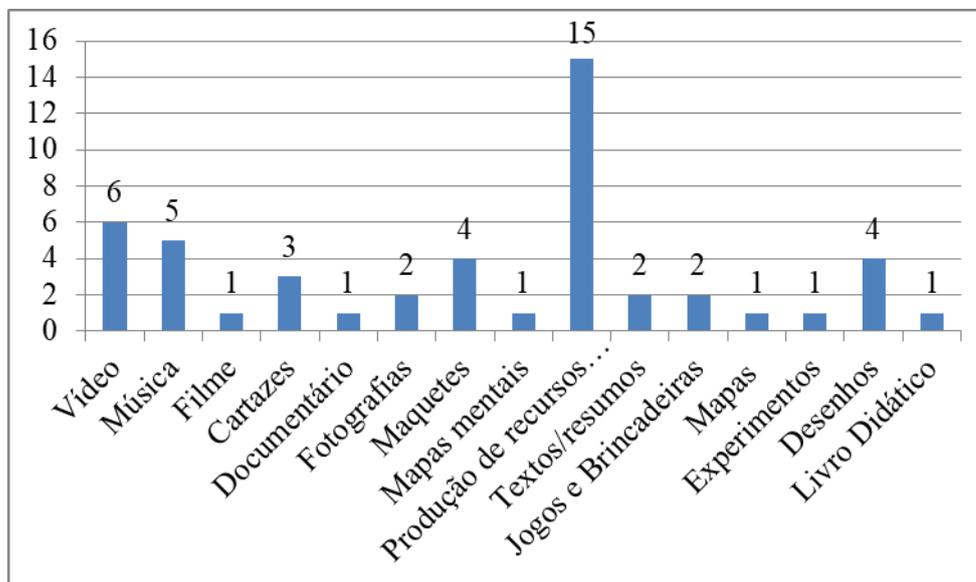
dos fenômenos do espaço”. Possibilitando, aos envolvidos, vivenciar *in loco* as aprendizagens propostas em sala de aula.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das ações de docência, intituladas: seca no Semiárido; violência no trânsito: educar para a cidadania; processo de erosão e desertificação no estado da Paraíba; o envelhecimento da população: respeito, convivência e cuidado; e cordelizando o Lugar. Exigiram uma aproximação maior dos conteúdos em relação ao contexto dos alunos. Com o intuito de compreender melhor os temas anteriormente citados, as aulas de campo consistiram, respectivamente, em: visitar o açude que abastece a cidade de Cajazeiras e visitar o projeto de Transposição do Rio São Francisco, em São José de Piranhas; entregar panfletos pelas principais ruas de Cajazeiras; visitar um loteamento; visitar o lar dos Idosos; e observar a partir, do trajeto Escola – Universidade, aspectos que compõe o Lugar dos alunos;

Por último, destacamos a apresentação ou exposição de trabalhos, metodologia utilizada em pelo menos quatro ações, que consistia em fazer com que os alunos além da construção ou produção de algum saber - representados em forma de desenhos ou textos, pudessem compartilhar de maneira oral, e impor opiniões sobre aquilo que foi aprendido.

Em relação aos recursos didáticos, analisemos a figura abaixo:

Figura 10 – Principais recursos didático utilizados no Subprojeto Geografia CFP/UFCG.



Fonte: Relatórios Anuais de Atividades do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG (2014/2018). **Elaborado pelo Autor: 2018.**

As informações da figura (10) nos demonstra o conjunto dos diversos recursos didáticos utilizados durante as ações do Subprojeto Geografia. Verificamos que, para além da abordagem teórica do conteúdo, os pibidianos também precisaram oferecer algo de diferencial aos educandos, algo que pudesse tornar as aulas mais dinâmicas.

Nesse sentido, as chamadas atividades ou intervenções práticas pretenderam oferecer essa dinamização do processo de ensino. Conforme o que nos foi apresentando, observamos que a produção de recursos didáticos foi à atividade mais solicitada.

Em relação a recursos como, vídeos, filmes, documentários, textos/resumos e fotografias, utilizados para explicar determinados conteúdos, verificou-se uma integração entre a Geografia e outras linguagens, como, a audiovisual e a Literária. O uso de cartazes e representações gráficas, com mapas mentais e desenhos; e de representações cartográficas, com mapas e maquetes possibilitam uma construção significativa da aprendizagem. Enfocando um ensino mais divertido e seguindo a ideia do “aprender brincando”, jogos, brincadeiras e experimentos também ganharam espaço durante a realização das ações.

Por fim, destacamos o uso do livro didático. Segundo Castellar (2010, p. 137) “em tempos de [...] inovações tecnológicas na educação, o livro didático ainda continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar e é, sem dúvidas, o mais utilizado e solicitado”. Apesar de sua importância, ao decorrer das ações desenvolvidas pelo Pibid, o livro didático foi o recurso didático menos utilizado, sendo citado apenas em uma das ações.

Diante do exposto, podemos afirmar que, os diferentes tipos de projetos e oficinas temáticas realizadas pelo Subprojeto Geografia, nas turmas do Ensino Fundamental, das escolas públicas de Cajazeiras – PB contribuíram para a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais efetivo.

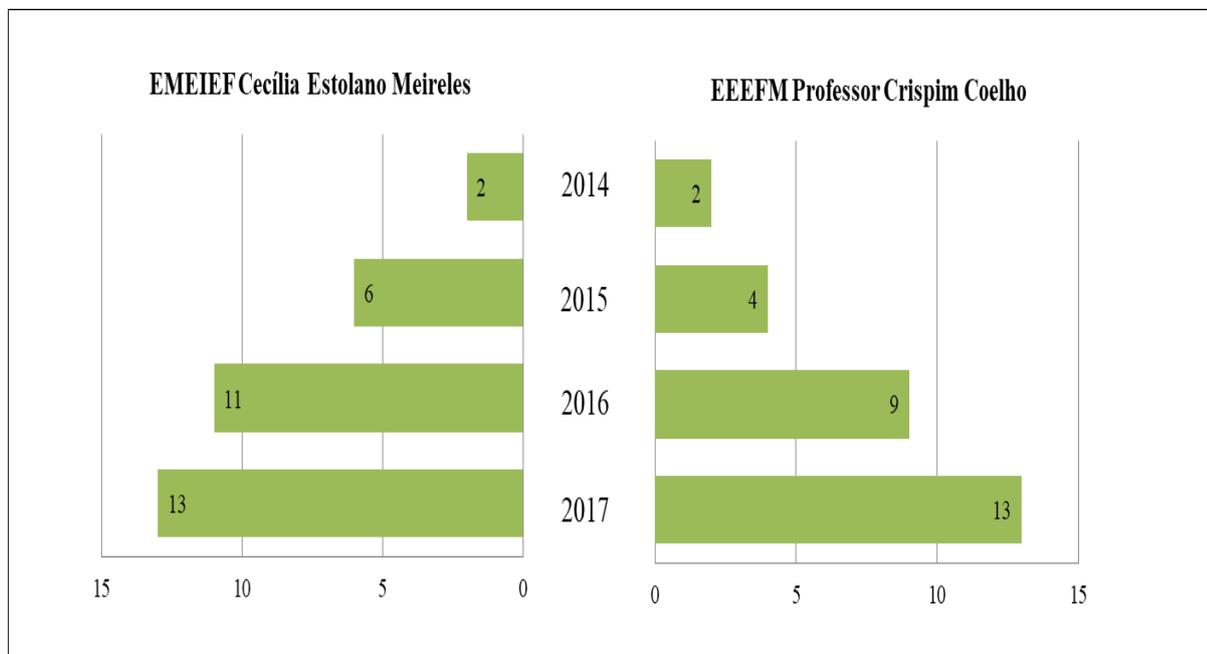
4.2 Os Trabalhos Acadêmicos

A produção de trabalhos acadêmicos tornou-se uma prática recorrente no Pibid Geografia durante o período correspondente a investigação realizada. Isso por que, os valiosos momentos de experiências e vivências geraram a necessidade de compartilhar os conhecimentos e resultados adquiridos.

As informações representadas na figura (11) demonstram o número de trabalhos acadêmicos escritos e publicados pelos bolsistas de ID, entre os anos de 2014 e 2017. Sem considerar qual o tipo de produção científica (resumo, pôster, artigo, resumo expandido ou TCC), percebemos que no ano de 2014 as equipes de cada escola - parceira escreveram pelos

menos dois trabalhos, resultando em um total de quatro produções científicas para o Subprojeto Geografia.

Figura 11 - Total de trabalhos acadêmicos produzidos por ano e por escola.



Fonte: Relatórios de atividades anuais do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG. **Elaboração do autor:** 2018

Ao fazermos uma comparação entre os anos de 2015 e 2014, observamos um aumento progressivo no número de trabalhos acadêmicos produzidos pelas equipes de ambas as escolas. A EMEIEF Cecília Estolano Meireles concentrou o maior índice de produções e ao manter um ritmo progressivo, produziu o triplo em relação ao ano de 2014, ou seja, seis trabalhos. No total, constatamos que o Subprojeto investigado produziu cerca de 10 trabalhos, em 2015, obtendo assim, um aumento quantitativo de seis produções em relação ao ano de 2014.

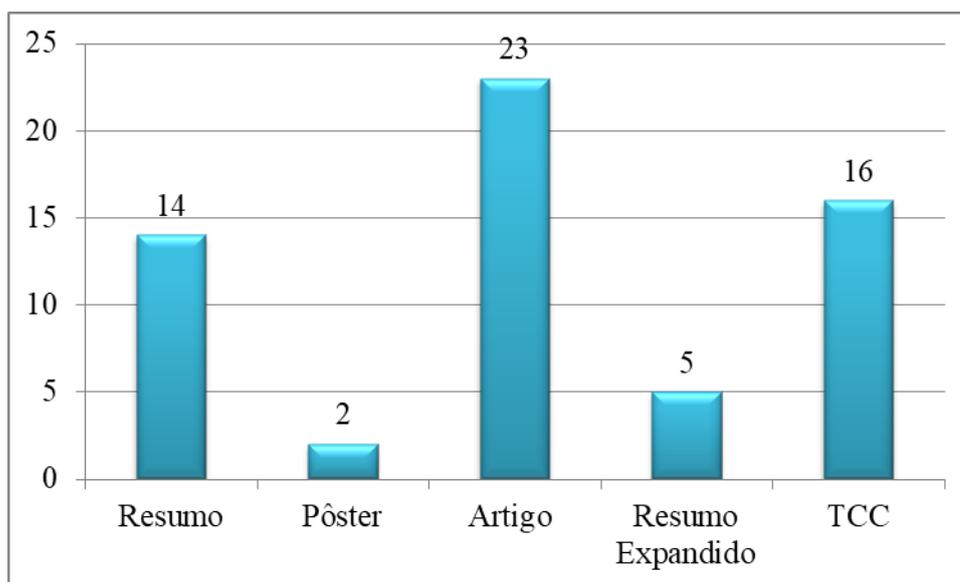
Em 2016, destacamos o aumento significativo no desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos. A EEEFM Professor Crispim Coelho produziu mais que o dobro em comparação ao ano anterior. Enquanto, a EMEIEF Cecília Estolano Meireles chegou a produzir o dobro do ano de 2015, ou seja, 11 trabalhos.

O ano de 2017, por sua vez, teve o melhor desempenho do período investigado. Pois, tanto uma, quanto a outra equipe, desenvolveram 13 trabalhos. O que resultou, ao todo, em 26 produções. Portanto, seis a mais do que no ano de 2016.

Assim, diante do descrito, constatamos que, o Subprojeto Geografia produziu no total, 60 trabalhos acadêmicos distribuídos entre as categorias: artigo, resumo, resumo expandido, pôster e TCC.

Com intuito de realizar uma análise pormenorizada acerca do assunto, a figura (12), demonstra a distribuição da quantidade de trabalhos por tipo/categoria.

Figura 12 – Quantitativo dos trabalhos acadêmicos produzidos entre os anos de 2014 e 2017



Fonte: Relatórios de atividades anuais do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG. **Elaboração do autor:** 2018.

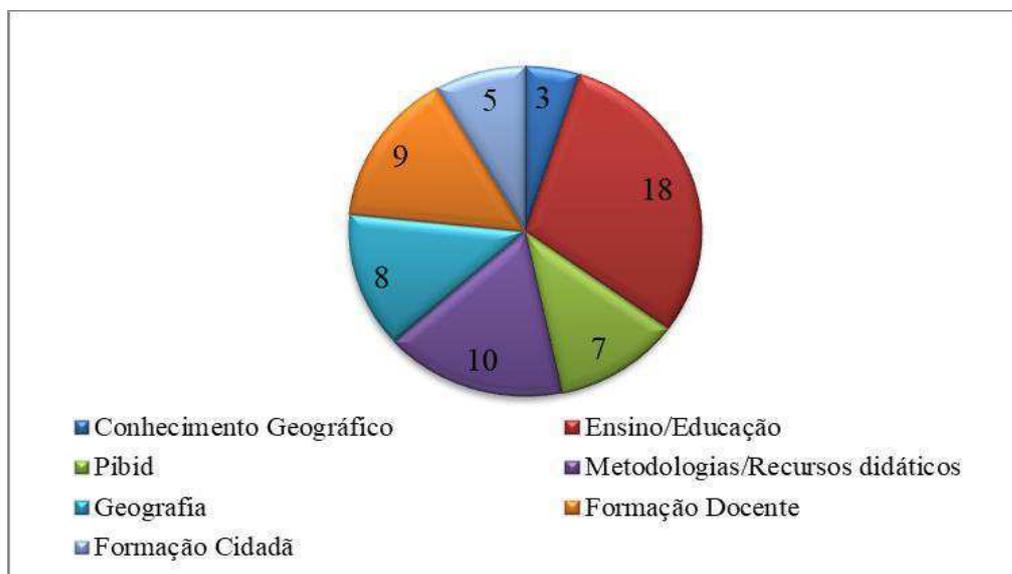
Na visualização dos dados representados, constatamos que as produções acadêmicas em formato de artigo foram as mais publicadas (23 unidades). Enquanto as publicações em formato de pôster foram a menos requisitadas (2 unidades) pelos Bolsistas de ID.

Quanto aos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) produzidos, podemos afirmar que, durante os 48 meses de vigência do Subprojeto, 16 bolsistas do Pibid concluíram o curso de Licenciatura em Geografia. Após, esse intervalo de tempo, constatamos que, pelo menos 14 ainda estavam com o curso em andamento.

Além do levantamento sobre a quantidade de produções por ano e por escola e suas respectivas distribuição por tipo/categoria. Os assuntos tratados em cada um desses trabalhos também se tornaram interesse de nossa pesquisa.

Assim, fazendo um comparativo entre os temas das produções acadêmicas (Apêndice A) e os títulos das ações desenvolvidas pelo Pibid Geografia (quadro 2), observamos que os Bolsistas de ID discutiram acerca de assuntos relacionados tanto as experiências e vivências com o Subprojeto, quanto de assuntos não relacionados. Como demonstra a figura a seguir:

Figura 13 – Quantidade de produções acadêmicas do Subprojeto Geografia CFP/UFCG por temática.



Fonte: Relatórios de atividades anuais do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG. **Elaboração do autor:** 2018

Como disposto, artigos, resumos, pôsteres, resumos expandidos e TCCs, foram distribuídos em sete categorias, conforme as temáticas tratadas em cada um.

Analisando essas informações constatamos que, sete das produções discorreram especificamente sobre o Pibid, enquanto, 28 dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos pelos bolsistas de ID, isto é, 46,7% de todas as produções, abordaram assuntos referentes às temáticas: Ensino/Educação e Metodologias/Recursos Didáticos. Destes, observamos que em pelo menos 20, estavam incluídas as experiências adquiridas com as ações realizadas no Subprojeto Geografia. Enquanto os demais estavam baseados em outras experiências acadêmicas, tais como, Probex, Estágios Curriculares Supervisionados e Projetos de Pesquisa.

Na figura 13, também constatamos que três das produções acadêmicas tratavam acerca dos conhecimentos geográficos. Estas visavam analisar, principalmente, quais eram os conhecimentos adquiridos pelos alunos da Educação Básica em relação à referida disciplina. Dos trabalhos inseridos nesta categoria, inferimos que dois baseavam-se em práticas do Pibid e em um estava incluído outro tipo de experiência (Estágio).

Em relação às produções que discutem sobre o tema: Formação, divididas em duas categorias: Formação Cidadã e Formação Docente. Observamos que os cinco trabalhos acadêmicos da primeira categoria, baseavam-se nos conhecimentos práticos adquiridos no

decorrer das ações de docência do Subprojeto. Já, os trabalhos correspondentes à segunda categoria discutiam tanto sobre a formação inicial docente, quanto sobre a formação continuada. Além disso, demonstravam resultados obtidos com o Pibid, ou relatavam as experiências dos períodos de estágio supervisionado em Geografia.

Quanto aos oito trabalhos da categoria Geografia, percebemos que todos abordavam conhecimentos específicos da disciplina, isto é, nenhum estava relacionado ao ensino ou ao Pibid.

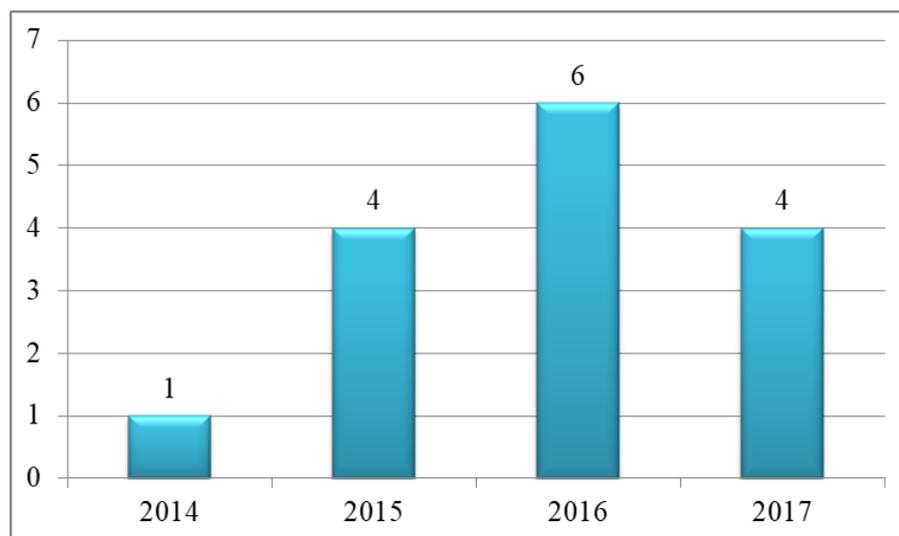
Desse modo consideramos que, apesar da não correspondência direta com o Pibid Subprojeto Geografia do CFP/UFCG, alguns dos trabalhos acadêmicos foram inseridos na presente investigação por que foram desenvolvidos pelos Bolsistas de ID.

4.3 Os Eventos Acadêmicos Científicos

A produção de trabalhos acadêmicos - científicos, resultantes do desenvolvimento de determinada pesquisa é importante para a formação docente, assim como o ato de participar de eventos acadêmicos (seminários, simpósios, congressos).

Segundo Marchiori *et al* (2006, p. 8) “os eventos ou encontros científicos reúnem, comumente, profissionais, especialistas, estudantes e outros grupos interessados em compartilhar e obter conhecimentos sobre uma determinada área”. Assim, ao facilitar a troca de conhecimentos, do mesmo modo, os encontros científicos permitem aos participantes ampliar os conhecimentos acerca de sua área de interesse.

Partindo dessa perspectiva, nesse item, analisaremos quantitativa e qualitativamente a participação dos bolsistas de ID nos eventos acadêmicos. Para iniciar nossas análises, verificamos a quantidade de participações em eventos por ano como, demonstra a figura 14:

Figura 14 – Número de Participações em eventos por ano

Fonte: Relatórios de atividades anuais do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG. **Elaboração do autor:** 2018.

Com exceção do ano de 2014, percebemos que nos anos de 2015, 2016 e 2017 os Bolsistas ID participaram de um bom número de encontros acadêmico científicos, com destaque para 2016, ano em que o Subprojeto obteve o maior número de engajamento (seis participações).

Fazendo o levantamento em relação ao tempo de duração (apêndice B) constatamos que, os eventos variavam de 6 a 2 dias. Resultando em média em 3,6 dias de duração.

Quanto às áreas de conhecimento dos eventos participados (quadro 3), constatamos o seguinte:

Quadro 3 – Número de participações por área de Evento

| Área | Total de Participações |
|-----------|------------------------|
| Educação | 8 |
| Geografia | 6 |
| Outro | 1 |

Fonte: Relatórios de atividades anuais do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG. **Elaboração do autor:** 2018.

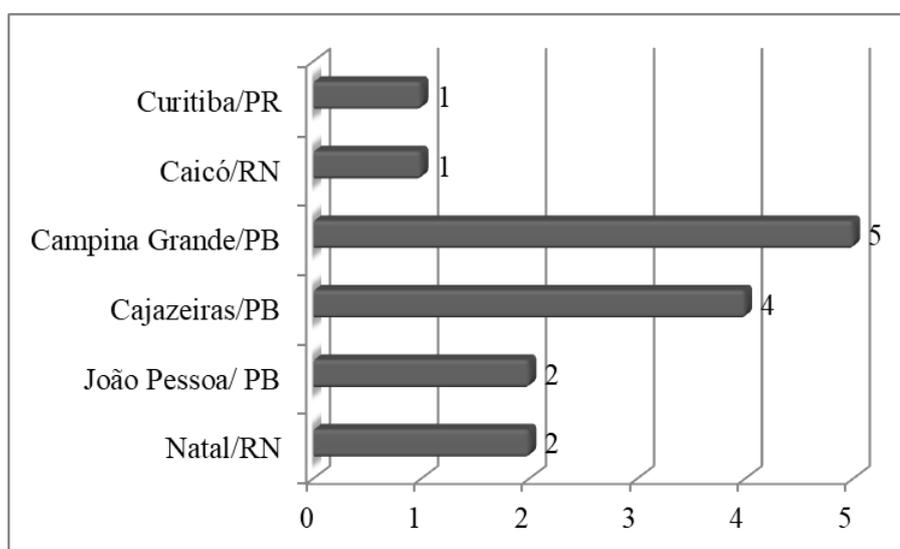
Os dados coletados nos relatórios de atividade anual do Pibid Geografia, e apresentados no quadro (3), demonstram que os bolsistas de ID estiveram presentes em 15 eventos acadêmicos.

Grande parte destes encontros ocorreu em oito eventos direcionados à área de Educação, cujas discussões estavam relacionadas a assuntos como: ensino, formação docente, práticas curriculares, políticas públicas, e Pibid.

Em relação aos seis eventos relacionados à Geografia, os debates e discussões estavam voltados para assuntos como: educação geográfica, ensino de Geografia, questões ambientais, questões agrárias e territoriais. Já, o único evento cuja temática diferenciava-se das áreas de Educação ou Geografia, abordou assuntos sobre ensino e pesquisa em ciências.

Fazendo um levantamento dos locais de realização de cada um dos eventos, consideramos a participação dos bolsistas de ID em três Estados: Paraíba, Rio Grande do Norte e Paraná, nas seguintes cidades: Campina Grande, João Pessoa, Cajazeiras, Caicó, Natal e Curitiba. Como indicado a seguir:

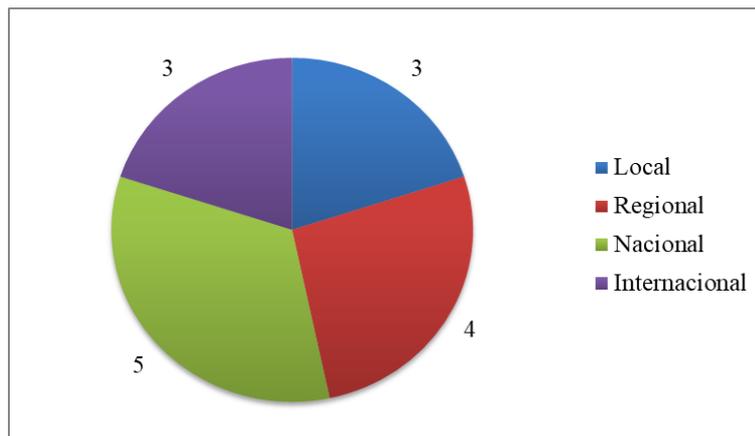
Figura 15 – Locais de participação dos eventos acadêmicos por quantidade de vezes



FONTE: Relatórios de atividades anuais do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFPG. **Elaboração do autor**

Nas cidades da Paraíba: Campina Grande, João Pessoa e Cajazeiras – *lócus* da nossa investigação – os bolsistas de ID estiveram presentes em 11 eventos acadêmicos dos quais, sete estavam atrelados a Educação, um ao Ensino de Ciências, e três a Geografia. Nas duas cidades do Rio Grande do Norte: Natal e Caicó houve participação em três eventos - sendo dois na área de Educação e um na área de Geografia Física. E em Curitiba, capital do Paraná, a participação ocorreu em um evento relacionado à Geografia Agrária.

Ao categorizarmos esses eventos por escala de abrangência: local, regional, nacional e/ou internacional, nós obtivemos a seguinte distribuição:

Figura 16 – Distribuição de eventos por escala

Fonte: Relatórios de atividades anuais do Pibid Subprojeto Geografia CFP/UFCG. **Elaboração do autor:** 2018.

Ao observarmos os dados da figura 16 constatamos que, oito dos encontros científicos eram de escala nacional ou internacional, quatro de escala regional e três de escala local. Com base nesses números demonstramos a importância dos investimentos financeiros (bolsas) feitos pelo Pibid, para possibilitar a participação dos bolsistas de ID em eventos acadêmicos científicos de diferentes escalas de abrangência.

De acordo com Malchiore *et al* (2006), os eventos científicos têm como principais funções: criar oportunidades para a troca de experiências entre os pesquisadores; atualizar e sistematizar os avanços mais recentes em uma área; divulgar novos conhecimentos; e, traçar diretrizes e metas para os futuros empreendimentos numa determinada área do saber. Desse modo, podemos afirmar que ao fomentar debates, diálogos e troca de conhecimentos entre estudantes e pesquisadores da área de formação de professores de Geografia, como por exemplo, coordenadores, supervisores e bolsistas de ID do Pibid, os encontros científicos contribuem significativamente no aperfeiçoamento desses profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho – ao produzir uma análise documental acerca do Subprojeto Pibid Geografia CFP/UFCG, *campus* Cajazeiras-PB – permiti refletir sobre a importância deste programa, de âmbito nacional, no processo de Formação Inicial de futuros professores de Geografia para a Educação Básica. Oferece, do mesmo modo, considerações relevantes para a formação profissional e pessoal de novos professores de Geografia, assim como para outros editais do Programa.

Partindo desse viés, a presente investigação ao ter como base, um levantamento bibliográfico condizente com a sua temática; os relatórios que descrevem as atividades anuais desenvolvidas pelos bolsistas de ID, entre os anos de 2014 a 2017; e as informações contidas no *blog* Pibid Geografia/ Cajazeiras, fornece a todos os interessados um conjunto valioso de informações acerca do Subprojeto Geografia CFP/UFCG.

Assim, afirmamos que o processo de caracterização dos sujeitos permitiu, dentre outras coisas, traçar um perfil dos Bolsistas de ID, dos Supervisores, e dos Coordenadores de Área que compõe o Subprojeto. A caracterização do espaço de pesquisa, por sua vez, permitiu traçar o perfil das escolas-parceiras e demonstrar algumas das inúmeras dificuldades atualmente enfrentadas pela educação.

Dentre as contribuições que o Pibid pode oferecer para a formação docente, constatamos que este pode atenuar a dicotomia entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos; auxiliar na formação de professores-pesquisadores; promover a articulação entre teoria e prática; e aproximar a formação acadêmica junto à realidade da escola.

O processo de catalogação das informações contidas nos relatórios anuais viabilizou o desenvolvimento de minuciosas análises, quali-quantitativas acerca de temas como: ações de docência, trabalhos acadêmicos científicos e eventos acadêmicos científicos.

Nesse sentido, podemos afirmar que as ações de docência realizadas, de forma colaborativa entre Universidade e Escola contribuíram na construção formativa de todos os envolvidos, isto é, Bolsistas de ID, Supervisores, escolas-parceiras e alunos da educação básica, assim como Coordenador de Área, professores da Universidade.

Já que, ao atribuir tarefas como, planejar, e executar projetos e oficinas temáticas, de maneira contextualizada e dinâmica, além de propiciar valiosos momentos de experiência, aos Bolsistas de ID, também desperta a criatividade e oferece capacidade de autonomia, aos mesmos. Desse modo, ao atribuir aos professores Supervisores à tarefa de orientar e

acompanhar os Bolsistas ID no decorrer das ações, possibilita que estes, atuem como co-formadores dos futuros docentes, valorizando assim, uma formação dentro do contexto escolar.

Nas escolas-parceiras, por sua vez, o Pibid promove significativas melhorias na qualidade de ensino, pois, oferece aos alunos da Educação Básica aulas teórico- práticas, com o uso de diferentes linguagens, produção de recursos didáticos e aulas de campo. Os projetos e oficinas temáticas ao ter o processo de ensino-aprendizagem baseado na troca mútua de saberes entre alunos e professores, ao invés de *transmitir*, visa uma efetiva construção de conhecimentos.

Nesse sentido, destacamos ainda, que a valorização dos conhecimentos prévios e vivências dos alunos fazem das ações de docência colaboradoras na construção de um pensamento crítico-reflexivo sobre o espaço geográfico. Do mesmo modo, ao tratar de temas relacionados à realidade dos alunos acabam promovendo uma formação cidadã.

Com as discussões apresentadas no decorrer da pesquisa, percebemos que a realização de ações de docência contribuiu para os avanços da educação geográfica, sucitando em produções acadêmicas (resumos, pôster, artigos, monografias). Assim, visando à necessidade de compartilhar os resultados alcançados, a participação em eventos científicos acadêmicos, surge como mais um fator colaborador fundamental na formação docente. Ao oportunizar debates e discussões entre pesquisadores de uma mesma temática, os eventos acadêmicos ampliam a aprendizagem e possibilitam troca de conhecimentos.

Diante do exposto, consideramos que esta investigação, ao apresentar formas de atenuar alguns dos problemas do campo formativo de professores, refletir acerca das práticas pedagógicas, e demonstrar a importância um ensino contextualizado e dinâmico para a efetiva aprendizagem, comprova a eficácia e a qualidade do Pibid Subprojeto Geografia no âmbito da Formação Docente brasileira.

Considerando que há ainda muito que discutir, e a possibilidade de acréscimos, revisão ou releitura, este trabalho, não teve a pretensão de esgotar as discussões acerca do tema apresentado. Nesse sentido, esperamos contribuir com reflexões pertinentes para estudantes, professores e pesquisadores de Geografia.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Marcos Alan da Silva. PIANCÓ, Ana Roberta Duarte. Reflexões e Desafios Sobre a Prática de Ensino em Geografia na Escola Pública. In:___ **Geografia Algumas Vivências Espaciais**. Crato – CE: Gráfica Digital, 2016. P. 15 – 30.

ALVES, Darlia Ruth Dantas da Silva. **Relatório de Estágio Supervisionado em Geografia I**. 2017. 13 p. Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras: UFCG, 2017.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In:___ **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-32.

_____. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BRASIL. Decreto n. 7.219 de 25/06/2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 19 de Agosto de 2018.

BRASIL. Lei n° 10.419, de 9 de Abril de 2002. **Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/ufs/arquivos/ufcg_lei_criacao.pdf> Acesso em: 19 de Setembro de 2018.

BUENO, Mírian Aparecida; MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação de professores de Geografia**. Ateliê Geográfico - Goiânia-GO, v. 11, n. 1, p.71-86, abr/2017.

CÂMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo: da teoria a prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. Gerais: Revistas Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul – dez, 2013, p.179 – 191. Disponível em:

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília (DF) 2004 set/out; 57 (5): p. 611-4. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5>. Acesso em 15 de agosto de 2018.

CASTELLAR, Sônia. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. P.161.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Os conteúdos geográficos no cotidiano da Escola e a meta de formação de conceitos. In___: **Formação, Pesquisa e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão**. ALBUQUERQUE, Maria Aldaiza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa, organizadoras. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. P.367 – 394.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.doc>. Acesso em 15 de Janeiro de 2018.

DIAGNÓSTICO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROFESSOR CRISPIM COELHO. Pibid subprojeto de História da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/ CFP – Cajazeiras.

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

GATTI, B.; ANDRÉ, M. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** São Paulo: Fundação Carlos Chagas/SEP, 2014.

GOLDENBERG, Miriam. Integração entre análise quantitativa e qualitativa In___: **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa em ciências sociais.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Recorde, 2004. P. 61-68.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Divisão Regional do Brasil em Regiões Geográficas Imediatas e Regiões Geográficas Intermediárias 2017.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>> Acesso em: 27 de setembro de 2018.

KAECHER, Nestor André. **Se a Geografia Escolar é um Pastel de Vento o Gato Come a Geografia Crítica.** Porte Alegre, Evangraf, 2014.

LABRA, Verónica Andrea Salgado. Os Alcances da Pedagogia Crítica na Formação de Professores. In___: **Na Busca de uma Prática Pedagógica Crítica para o Ensino de Geografia.** 2012. P.20-53. Dissertação – USP. São Paulo: 2012.

MARCHIORI, Patricia Zen; ADAMI, Anderson; FERREIRA, Sueli Mara. CRISTOFOLI, Fulvio. **Fatores Motivacionais da Comunidade Científica para publicação e divulgação de sua Produção em Revistas Científicas.** P. 18. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0015/4324/FATORES_MOTIVACIONAIS_DA_COMUNIDADE_CIENTIFICA_PARA_PUBLICAA_A_O_E_DIVULGAA_A_O_DE_SUA_PRODUA_A_O_EM_REVISTAS_CIENTIFICA_FICAS.pdf. Acesso em: 13 de Novembro de 2018.

MAGALHÃES, Maria Marlene Dantas de. **A contribuição do Pibid Geografia do CFP na construção da Identidade Docente.** Monografia (Graduação). UFCG. CFP. UNAGEO. Curso de Licenciatura em Geografia. Campus I. Cajazeiras-PB. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010. P. 1-297.

NETO, José Joaquim de Oliveira. **Contribuições e reflexões para a formação docente.** Monografia (Graduação). UFCG. CFP. UNAGEO. Curso de Licenciatura em Geografia. Campus I. Cajazeiras-PB. 2018.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In___: **Professores Imagens do Futuro Presente.** Lisboa: Educa, 2009. p. 25 – 46.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **Projeto do Subprojeto de Geografia**. Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras. Cajazeiras. PB, 2014.

OLIVEIRA, Livânia Batista de. **A linguagem cinematográfica e o ensino de geografia: Resistência(s) à reinvenção e continuidade(s) na tradição na EEEFM Professor Crispim Coelho**. 2015, 86f. Monografia (Graduação), Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras: UFCG, 2015.

PASSINI, Elsa Yasuko; PASSINI, Romão; Malysz, T. Sandra (Organizadores). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007. P. 223.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Professores de Geografia em início de carreira: Olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional**. Maio, 2017. 369 f. Tese – UFPB. João Pessoa: 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 383.

_____: **Convergências e tensões na formação de professores de Geografia: a formação inicial do professor – debates**. XV Encontro de Didática e Prática de Ensino – ENDIP: Belo Horizonte – MG, 2010. P. 37 – 46. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3192>>. Acesso em 20 de agosto de 2018.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Cecília Estolano Meireles, Cajazeiras: 2017.

RELATÓRIO, Anual 2014. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência**. Projeto Geografia. Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras. Cajazeiras: PB, 2014.

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

RELATÓRIO, Anual 2016. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência**. Projeto Geografia. Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras. Cajazeiras: PB, 2016.

RELATÓRIO, Anual 2017. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência**. Projeto Geografia. Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras. Cajazeiras: PB, 2017.

ROLIM, Eliana de Souza. **Patrimônio arquitetônico de Cajazeiras - PB: memória, políticas públicas e educação patrimonial**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós - graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SOUSA, Cristiane Aureliano de; MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva; SILVA, José Adailton Lima; CABRAL, Laíse Nascimento. **A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental**. Educação Pública,

ISSN: 1984-6290. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/a-aula-de-campo-como-instrumento-facilitador-da-aprendizagem-em-geografia-no-ensino-fundamental>>. Acesso em 15 de Outubro de 2018.

STAHL, Luana Rosalie; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Articulação entre os Conhecimentos Específicos e a Formação de Professores: a Licenciatura em Discussão.** Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.1, p. 41-55, 2012 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45648/28784>. Acesso em 10 de Agosto de 2018.

TARDIFF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, Tempo e Aprendizagem do Trabalho no Magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro: 2000.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/conteudo/perguntas-e-respostas-o-que-e-o-ideb-e-para-que-ele-serve>>. Acesso em: 05 de outubro de 2018.

TOMAZ, Dayane da Silva. **O PIBID/UFCG e a Valorização da Formação Inicial Docente em Geografia.** Monografia (Graduação). UFCG. CFP. UNAGEO. Curso de Licenciatura em Geografia. Campus I. Cajazeiras-PB. 2018.

Plano de Desenvolvimento Institucional: (PDI 2014 - 2019). Campina Grande: UFCG, 2014. 150 p. Disponível em: <http://www.ufcg.edu.br/administracao/documentosOficiais/PDI%20da%20UFCG_outubro%20de%202014.pdf> Acesso em 19 de setembro de 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TRABALHOS PRODUZIDOS - PIBID GEOGRAFIA (2014-2017)

| Título | Categoria | Ano | Escola |
|--|------------------|------------|---------------------------------------|
| Uma Análise do Conhecimento Geográfico dos Alunos do Ensino Fundamental: Um Relato De Experiência no PIBID Geografia. | Resumo | 2014 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| Uma Análise do Conhecimento Geográfico dos Alunos do Ensino Fundamental: Um Relato De Experiência no PIBID Geografia. | Pôster | 2014 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| Comunidade e escola: uma reflexão para a construção do processo de ensino/aprendizagem | Resumo | 2014 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Comunidade e escola: uma reflexão para a construção do processo de ensino/aprendizagem | Pôster | 2014 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Comunidade e escola: uma reflexão para a construção do processo de ensino/aprendizagem | Artigo | 2015 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Relato de experiência do PIBID: A utilização da maquete na construção do conceito de espaço | Resumo | 2015 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| A utilização da maquete na construção do saber geográfico: Um relato de experiência do PIBID. | Artigo | 2015 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Entre o currículo (executado) na escola e o proposto pelo pibid: novos desafios em questão. | Resumo | 2015 | E.E.E.F.M Professor Crispim Coelho |
| PAISAGAME como ferramenta metodológica para o ensino da categoria geográfica paisagem. | Artigo | 2015 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| O Uso de Drogas contexto social: Uma ação do PIBID na busca da interdisciplinaridade no ensino de Geografia. | Artigo | 2015 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| Memória e ordenamento territorial do espaço agrário: Estudo da presença da Comissão Pastoral da Terra na organização das lutas camponesas no Município de Cajazeiras – PB. | TCC | 2015 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| A formação de Professores no Curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Formação de Professores. | TCC | 2015 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| A importância do PIBID e suas implicações na formação inicial docente em Geografia. | TCC | 2015 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| Análise da degradação de vegetação de | TCC | 2015 | E.M.E.I.E.F Cecília |

| | | | |
|--|--------|------|---------------------------------------|
| Caatinga com base no levantamento florístico e no NDVI do Município de Cajazeiras – PB. | | | Estolano Meireles |
| A Extensão Universitária e a Práxis na Formação Inicial e Continuada Do discente | Artigo | 2016 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| O uso da Literatura Brasileira no ensino da Geografia. | Artigo | 2016 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| Ensino Interdisciplinar e Formação Continuada Docente em Escolas do Campo: A Experiência no Assentamento Acauã, Município de Aparecida-PB | Artigo | 2016 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| A Geografia na educação para o trânsito: A violência no trânsito da Cidade de Cajazeiras-PB | Artigo | 2016 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| Formação Continuada Docente e Interdisciplinaridade na Educação do Campo. | Artigo | 2016 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| Processo do ciclo hidrológico e os impactos causados pela ação antrópica. | Artigo | 2016 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Uso de Agrotóxicos na agricultura familiar em duas comunidades rurais nos Municípios de Aguiá e Santana dos Garrotes - PB | Artigo | 2016 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Temas transversais e ensino de Geografia: uma reflexão sobre o uso das drogas na adolescência e o papel da escola | Artigo | 2016 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Multiculturalismo: Uma abordagem teórico-metodológica no ensino de Geografia. | Artigo | 2016 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| A importância da cartografia no ensino de Geografia e sua aplicabilidade no dia a dia: Experiências no PIBID. | Artigo | 2016 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| As charges como recurso didático para abordagem das questões ambientais no ensino de Geografia. | Artigo | 2016 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Práticas metodológicas na formação docente: uma abordagem teórica sobre os mapas temáticos no ensino de geografia: experiências no PIBID. | Artigo | 2016 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| O PIBID, a formação inicial docente em Geografia e suas implicações na relação universidade-escola. | TCC | 2016 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| A mídia impressa (“o jornal mural”) no ensino de geografia: Um estudo de caso no 8º ano do Ensino Fundamental II da E.E.E.F. Santa Maria Gorete. | TCC | 2016 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| A expansão urbana de Cajazeiras-PB entre os anos de 2009-2015. | TCC | 2016 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |

| | | | |
|---|--------|------|---------------------------------------|
| Avaliação da aprendizagem escolar: Conhecendo a concepção dos docentes em Geografia da rede municipal de Ensino da Cidade de Ipaumirim-CE. | TCC | 2016 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Uma leitura do conhecimento geográfico dos alunos do 9º ano da Escola Estadual do Ensino Fundamental Santa Maria Gorete, São José de Piranhas-PB. | TCC | 2016 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| A contribuição do Estágio Supervisionado e do PIBID para o uso de múltiplas linguagens na Geografia escolar. | TCC | 2016 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| A Geografia escolar no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Crispim Coelho, Município de Cajazeiras-PB | TCC | 2016 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| Formação docente em Geografia: Um estudo de caso nas vivências do PIBID no CFP/UFCG | TCC | 2016 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| O uso da Literatura no ensino da Geografia: relato de experiência de uma ação do PIBID | Artigo | 2017 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho |
| Lutas pela água no sertão paraibano: conflitos entre o agrohidronegócio e o movimento de reforma agrária no município de Sousa-PB. | Artigo | 2017 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho. |
| Estágio Supervisionado Em Geografia: Percepções E Experiência No Ensino Fundamental II. | Artigo | 2017 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho. |
| Relato de experiência: contribuições do estágio curricular supervisionado em Geografia II para a formação docente. | Artigo | 2017 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho. |
| Os impactos da ação do homem sobre a paisagem: formas de conscientização e conservação. | Resumo | 2017 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho. |
| Violência No Trânsito: Educar Para A Cidadania. | Resumo | 2017 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho. |
| Biomass Do Brasil: Conhecer, Entender E Preservar. | Resumo | 2017 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho. |
| O Uso de Reálías Para o Entendimento da Formação do Solo. | Resumo | 2017 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho. |
| As Colaborações do Recurso Maquete para o Ensino de Geografia na Educação Básica. | Resumo | 2017 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho. |
| Oficinas Temáticas no Ensino de Geografia: Uma Proposta Metodológica com Base nas Experiências do Pibid. | Resumo | 2017 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho. |
| O Envelhecimento da População: Respeito, Convivência E Cuidado. | Resumo | 2017 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho. |

| | | | |
|---|------------------|------|---------------------------------------|
| Os Desenhos na Perspectiva de Uma Abordagem Geográfica: Relatos de Experiência No Pibid. | Resumo Expandido | 2017 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| A Escolarização dos Alunos/As de Circo: Entre O Desejo e a Realidade. | Artigo | 2017 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| O Ensino das Regiões do Brasil De Forma Lúdica e Envolvente: Práticas e Experiências Do Pibid. | Resumo Expandido | 2017 | E.E.E.F.M. Professor Crispim Coelho. |
| Construção de Recursos Didáticos Pedagógicos para o Ensino de Geografia Através de Materiais Recicláveis. | Resumo Expandido | 2017 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Discussões Didáticas na Formação Docente: os Processos de Erosão e Desertificação no Estado da Paraíba, para além Do Espaço Escolar. | Resumo Expandido | 2017 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Um Estudo Sobre a Educação Circense: Dilemas e Desafios. | Resumo Expandido | 2017 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| O Estágio Supervisionado em Geografia na Formação Docente: Diálogos e Perspectivas em Sala de Aula | Artigo | 2017 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| O Planejamento no Estágio Supervisionado: Contribuição e Importância para a Construção da Prática Docente | Artigo | 2017 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| O Pibid na Perspectiva dos Alunos/as Bolsistas Do Subprojeto de Geografia CFP/UFCG. | Resumo | 2017 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Aula de Campo como Metodologia para Entender os Processos Erosivos e Desertificativos | Resumo | 2017 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Processos de Erosão e Desertificação na Cidade de Cajazeiras: Relação Entre a Teoria e a Prática no Estudo do Meio, Realizado no Pibid. | Resumo | 2017 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Território do Tráfico de Drogas em Cajazeiras - PB: Características, Organização e Conflitos. | TCC | 2017 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| Maquete Tátil com Legenda Braille Educação Inclusiva no Ensino de Geografia | TCC | 2017 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |
| O ensino de Geografia e a Narrativa Fílmica: o contexto ficcional do filme A Era do Gelo 4 | TCC | 2017 | E.E.E.F.M.Professor Crispim Coelho |
| Estratégias de Convivência com o Semiárido: o Caso do Sítio Santa Cruz no Município de Uiraúna - PB | TCC | 2017 | E.M.E.I.E.F Cecília Estolano Meireles |

APÊNDICE B – QUADRO DE EVENTOS ACADÊMICOS (2014/2017)

| Nome do Evento | Local | Duração | Ano |
|---|-------------------|---------------------|------------|
| V Encontro Nacional de Licenciaturas | Natal/RN | 8 a 12 de Dezembro | 2014 |
| I Seminário de Educação Geográfica "Práticas Curriculares e Educação Geográfica" | João Pessoa/PB | 10 a 12 de Junho | 2015 |
| VI Encontro do PIBID UFCG | Cajazeiras/PB | 01 e 02 de Outubro | 2015 |
| II Congresso Nacional de Educação | Campina Grande/PB | 14 a 17 de Outubro | 2015 |
| VII Colóquio Internacional de Políticas Públicas e Práticas Curriculares | João Pessoa/PB | 12 a 14 de Novembro | 2015 |
| XII Seminário Analítico Internacional de Temas Interdisciplinares – SIAT & IV Seminário Internacional de Pesquisa Inovadora na/para Formação de Professores – SERPRO | Cajazeiras/PB | 13 e 14 de Setembro | 2016 |
| III Simpósio de Geografia Física do Nordeste | Caicó/RN | 18 a 23 de Outubro | 2016 |
| V Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea "Políticas Curriculares: Impactos na Pesquisa e nas Práticas Docentes. | Campina Grande/PB | 24 a 27 de Outubro | 2016 |
| III EREPEG "Retrospectivas e perspectivas curriculares para o ensino de Geografia". | Campina Grande/PB | 16 a 19 de Novembro | 2016 |
| VI Semana de Geografia "A Geografia e a Transdisciplinaridade: Diversidade (s), Inclusão e Questões Ambientais" | Cajazeiras/PB | 02 a 06 de Maio | 2016 |
| II Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação "Educação no Contexto Atual: Cenários e Perspectivas". | Natal/RN | 27 a 29 de Abril | 2016 |
| II Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências – CONAPESC. "Formação para o ensino e a pesquisa em ciências: saberes multidisciplinares". | Campina Grande/PB | 07 a 09 de Junho | 2017 |
| VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária-SINGA e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária "Geografia das Redes de Mobilização Social na América Latina, resistência e rebeldia desde baixo nos territórios de vida". | Curitiba/PR | 01 a 05 de Novembro | 2017 |
| VII Semana de Geografia. "A Atual Política Educacional do Brasil e os Desdobramentos no Ensino de Geografia". II Seminário de Geografia do Semiárido. "Os Atores Sociais e a Gestão do Território no Semiárido Brasileiro". | Cajazeiras/PB | 04 a 07 de Dezembro | 2017 |
| II Encontro Regional das Licenciaturas do Nordeste – ERELIC, II Encontro do PIBID do Nordeste e VII Encontro do PIBID UFCG. "PIBID: Políticas Educacionais e Diversidade Curricular na Formação Docente". | Campina Grande/PB | 07 a 09 de Dezembro | 2017 |

ANEXO

PROJETO DO SUBPROJETO DO PIBID GEOGRAFIA CFP/UFPG

Identificação do Subprojeto

Área da licenciatura

Modalidade do curso Presencial

A distância

Campus/polo

Município UF

Nº de Bolsas de Iniciação à Docência

Nº de Bolsas de Supervisão

Nº de bolsas de coordenação de área

Níveis e modalidades de ensino

Nível (is) de ensino educação infantil
 ensino fundamental
 ensino médio

Modalidade(s) de ensino educação regular
 educação profissional técnica de nível médio
 educação de jovens e adultos
 educação especial
 educação escolar indígena
 educação do campo
 educação quilombola

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Planejamento |
|--|

| |
|--|
| <p>O planejamento envolve os processos de organização da equipe, tendo em vista a operacionalização dos objetivos preconizados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência no âmbito do Curso de Geografia do Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Destaca-se, nesse sentido, a necessidade de capacitar a equipe, tendo em vista a compreensão da proposta, bem como entender o universo escolar para desenvolvimento das ações.</p> |
|--|

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Capacitação |
|---|

| |
|--|
| <p>Essas ações se orientam pela necessidade de esclarecimento das questões que norteiam o PIBID –Geografia – CFP, e objetivam preparar os sujeitos do projeto para o desenvolvimento das ações. Envolvem, dessa forma, a equipe: alunos bolsistas, supervisores e coordenador, baseando-se na necessidade de compreender a proposta e definir as posturas dos sujeitos a partir das demandas que serão levantadas no decorrer da realização das ações.</p> |
|--|

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a proposta aos sujeitos participantes do projeto |
|---|

| |
|---|
| <p>Apresentação da proposta, objetivos e metodologia de funcionamento do PIBID aos participantes (bolsistas e supervisores), tendo em vista estabelecer uma discussão das peculiaridades do subprojeto Geografia PIBID-UFCG-CPF. Fundamenta-se, dessa forma, a necessidade de refletir com o grupo, um conjunto de posturas e estratégias para a realização das atividades que serão desenvolvidas.</p> |
|---|

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Capacitar dos integrantes do projeto |
|--|

| |
|--|
| <p>Após conhecida a sistemática de funcionamento do projeto serão discutidas as questões teórico-metodológicas a partir da bibliografia apresentada, que orientam o ensino de geografia, tendo em vista a construção de competências para compreensão da realidade escolar e posterior atuação na Escola. Esse procedimento objetiva balizar a compreensão de um ensino de geografia contextualizado com a realidade dos alunos a partir de uma abordagem crítica do seu espaço cotidiano.</p> |
|--|

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Debater o contexto espaço-temporal e epistemológico da educação |
|---|

| |
|---|
| <p>A complexidade do contexto espacial e de produção do conhecimento na atualidade tem influenciado sobremaneira na organização dos processos de ensino na escola. Isso tem se consolidado a partir da emergência das temáticas transversais, das novas tecnologias, das linguagens e da cultura digital. Cabe, nesse sentido, refletir teoricamente os elementos que norteiam essas questões, tendo em vista a preparação para atuação nas escolas a partir da compreensão das demandas suscitadas por esse novo contexto.</p> |
|---|

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Debater a estrutura e peculiaridades do Projeto Pedagógico do Curso - PPC de Geografia do CFP/UFCG |
|--|

| |
|---|
| <p>Considerando que o objetivo do PIBID se orienta pela busca de excelência na formação de professores é fundamental que os alunos bolsistas entendam a proposta de formação de professores preconizada pelo curso. Nesse sentido, será analisado o perfil do professor preconizado pelo PPC – Geografia, a partir das habilidades, competências, procedimentos, disciplinas, pesquisa e extensão apontadas pelo documento.</p> |
|---|

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Diagnóstico |
|---|

Essas ações têm como objetivo levantar um conjunto de dados acerca das escolas e da configuração do ensino de geografia. Além de observações, questionários e entrevistas, serão realizadas também atividades junto a biblioteca / sala de leitura, considerando a necessidade de analisar a configuração de material teórico e didático nesse ambiente. Além disso, faz-se necessário compreender a proposta de ensino preconizada pelas Escolas e sua contextualização com a dimensão sociocultural em que estão inseridas.

- Vivenciar o cotidiano das escolas participantes

A partir da inserção dos alunos bolsistas nas escolas serão desenvolvidas um conjunto de observações acerca da sistemática de funcionamento do espaço escolar a partir das interações entre seus diferentes sujeitos (alunos, professores, técnicos, supervisores, orientadores). Essa ação objetiva que o aluno, a partir de um olhar orientado, entenda as diferentes relações e os conflitos advindos dessa relação que se desenvolvem no espaço escolar.

- Analisar o contexto socioespacial das Escolas

Considerando que a comunidade em que a Escola está inserida pode influenciar positivamente ou negativamente no funcionamento da escola, é fundamental que os alunos bolsistas compreendam o contexto espacial em que a escola está inserida, tendo em vista a compreensão das possibilidades de integração entre Escola e Comunidade. Partindo de observações e realização de entrevistas no entorno próximo das escolas, será elaborado um perfil socioeconômico da comunidade no entorno da escola.

- Debater o Projeto Político Pedagógico - PPP das Escolas.

A análise do PPP das escolas deverá se orientar pela compreensão da proposta de ensino preconizada pela escola, especificamente no que se refere ao ensino de geografia. Deverá, nesse processo, ser questionado a produção, implementação e contextualização do documento com o espaço escolar em função dos sujeitos que o compõem e tendo como referência o contexto socioespacial da escola a partir das suas peculiaridades.

- Diagnosticar a estrutura física das escolas

Esse diagnóstico deverá contemplar toda a estrutura das escolas, desde a quantidade e qualidade das salas de aula, passando pela estrutura e funcionamento da biblioteca da escola, até a configuração das áreas comuns (banheiros, cantina, pátio, ginásio, sala de informática). O diagnóstico levará a uma reflexão acerca da qualidade de funcionamento da escola e o subsídio que essa qualidade traz ao processo de ensino e aprendizagem em geografia, considerando as possibilidades metodológicas que a mesma oferece a partir de seus diferentes espaços.

- Produzir um perfil socioeconômico dos alunos

Esse perfil, que partirá de um questionário, incorporará a configuração de renda, origem, configuração familiar, deslocamento, lazer, participação em projetos sociais, expectativas de vida e de trabalho, bem como da função da escola. Tem como fundamento a compreensão da configuração do aluno com o qual trabalhará e subsidia o processo de planejamento das aulas de geografia, uma vez que esses dados balizam o desenvolvimento de um ensino de geografia contextualizado com o cotidiano do aluno.

- Analisar os documentos curriculares oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) apontam um conjunto de competências, capacidades e temáticas que devem ser desenvolvidas no ensino fundamental, sendo necessária, dessa forma, a compreensão da proposta de ensino de geografia (temáticas, objetivos, metodologia e avaliação) apontada nesse documento, uma vez que o mesmo baliza as temáticas desenvolvidas em sala e até mesmo a configuração dos livros didáticos.

- Analisar a configuração do ensino de geografia

Através de observações, questionários e entrevistas com professores e alunos das escolas, os alunos bolsistas montarão um panorama do ensino de geografia, tendo em vista compreender os ‘lugares comuns’, tradicionalmente, associados a essa disciplina. Esse procedimento baliza uma reflexão crítica acerca da geografia escolar e operacionaliza outras propostas de ensino.

- Catalogar as obras relacionadas a Geografia escolar

Junto a biblioteca / sala de leitura da escola os alunos bolsistas catalogarão as obras que abordam temáticas geográficas (didáticas, paradidáticas e acadêmicas) tendo em vista a organização do acervo. Essa ação auxiliará os alunos no momento de organização da docência compartilhada, tendo em vista que poderão fazer uso das obras para planejar aulas, através dos livros didáticos, apoiar o tratamento de temáticas com os paradidáticos e refletir questões teóricas a partir de obras acadêmicas.

- Orientações dos alunos bolsistas

As orientações têm como objetivo direcionar os alunos bolsistas para o reconhecimento do espaço escolar. Ocorrerão, nesse sentido, direcionamentos acerca da organização das observações, elaboração de questionários e entrevistas, bem como sistematização dos dados coletados na fase de diagnóstico. As orientações balizarão também a definição de estratégias para organização dos processos de docência e docência compartilhada, que serão indicados mais adiante.

- Reuniões quinzenais da equipe

Esses encontros entre alunos bolsistas, supervisores e coordenador têm como objetivo estabelecer uma reflexão a partir dos objetivos propostos para o projeto e os processos de execução em andamento. Se estabelecerá, dessa forma, um debate sobre os papéis desenvolvidos pelos integrantes do projeto, tendo em vista a identificação de falhas e avanços na execução.

- **Ações de docência compartilhada**

A docência compartilhada contempla as ações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos bolsistas em “comunhão” com os professores supervisores. Esse processo objetiva, entre outras questões, o estabelecimento de uma troca de experiências entre o aluno em formação e o professor da escola, tendo em vista um aprimoramento na organização dos processos de planejamento, abordagens das temáticas geográficas, elaboração de recursos didáticos, procedimentos de avaliação e especialmente compreensão das questões que norteiam a relação Professor – Aluno.

- Observação das aulas do supervisor

Tendo em vista entender como se processam as relações entre professor e alunos, os alunos bolsistas desenvolverão observações sistemáticas do espaço da sala de aula, tendo em vista a compreensão do seu funcionamento a partir da dinâmica que se estabelece entre professor e alunos. Busca-se identificar conflitos, posturas indisciplinadas, dispersão das turmas durante a aula, participação dos alunos nas atividades propostas e identidade com o conhecimento geográfico desenvolvido em sala.

- Participação na definição das temáticas de ensino

Tendo como referência as ações de diagnóstico executadas pelos alunos bolsistas, cabe o estabelecimento de posicionamentos junto ao professor supervisor acerca da significação das temáticas desenvolvidas para os alunos, considerando o significado das mesmas junto aos alunos das escolas a partir de seu contexto socioespacial. Vale ressaltar que esse processo será mediado por uma reflexão entre bolsista – supervisor, objetivando uma construção conjunta entre ambos os agentes no processo de planejamento.

- Definição dos recursos didáticos

Considerando que os recursos didáticos devem estar contextualizados com a temática que será desenvolvida e com o contexto socioespacial dos alunos, busca-se, nesse ação, que os bolsistas participem, a partir de um debate com o supervisor, na definição dos instrumentos que serão utilizados para o desenvolvimento dos processos de ensino, tendo em vista a reflexão acerca da adequação e possibilidades de uso de diferentes ferramentas didáticas.

- Reflexão dos objetivos de aprendizagem do processo de avaliação,

Essa reflexão terá como fundamento a análise dos processos de aprendizagem organizados durante o período de docência compartilhada. Busca-se, dessa forma, a construção de competências tanto em relação ao processo de diagnóstico de aprendizagem quanto na definição dos instrumentos adequados para avaliação.

- **Ações de docência**

A partir da docência compartilhada, tendo como pressuposto a compreensão dos elementos que norteiam os processos de ensino e aprendizagem em geografia, os alunos bolsistas passarão a organizar as ações de docência sem a participação do professor supervisor, o que indica a prática da autonomia docente, elemento fundamental para uma formação crítica do futuro professor.

- Desenvolvimento de projetos temáticos de ensino

Pensando que o ensino de geografia contextualizado deve partir de diferentes linguagens que permitam a comunicação / construção do conhecimento, serão elaborados, a partir da orientação do coordenador e acompanhamento do supervisor, projetos temáticos de ensino a partir da literatura regional, cinema, música, tecnologias da comunicação e informação, entre outras linguagens, que serão desenvolvidos nas escolas.

- Organização de um projeto interdisciplinar de ensino

A organização do projeto interdisciplinar de ensino envolvendo alunos bolsistas dos projetos de Biologia, Química, História, Física, Letras, Matemática e Geografia parte da organização de um Estudo do Meio (PONTUSCHKA, PAGANELLI & CACETE, 2007), que objetiva a construção conjunta de conhecimento em torno do fenômeno da Seca, que se apresenta como uma constante na região em que está inserido o CFP / UFCG.

- Realização de oficinas temáticas na Escola

Partindo das leituras preconizadas nas ações de capacitação, que contemplam a discussão acerca dos temas transversais, tais quais: meio ambiente e sustentabilidade, diversidade sociocultural e cultura digital, os alunos bolsistas elaborarão um conjunto de oficinas para discussão desses temas nas escolas. Essa ação contempla não apenas os alunos, mas todos os sujeitos que constituem o espaço escolar e envolvem também o uso de diferentes linguagens.

- Acompanhamento e reconstrução do desempenho escolar

Considerando que a docência contempla outros espaços para além da sala de aula, essa ação propicia um contato mais específico com a atividade docente, já que se orienta pelo acompanhamento dos alunos que apresentem baixos rendimentos, sendo possível a incorporação de atividades de monitoria por alunos das Disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia (curso de graduação), ampliando a parceria da UFCG com as escolas participantes.

- Organização de um Blog do PIBID – Geografia

O Blog terá duas funções: 1 - Auxiliar os alunos nas atividades de leitura, escrita e comunicação acerca das experiências de docência na escola, sendo um espaço de reflexão e crítica acerca das ações do projeto, possibilitando um processo de discussão e produção de conhecimento a partir das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação; 2 - Auxílio aos alunos das escolas, tendo em vista o esclarecimento de questões referentes aos temas geográficos abordados nas ações de docência.

- **Ações de produção de recursos didáticos**

A produção de recursos didáticos é fundamental nos processos de organização da docência do professor em formação. Nesse sentido, as ações de produção de recursos didáticos terão como objetivo a reflexão acerca das características, funções e possibilidades que diferentes linguagens podem trazer ao ensino de geografia. Vale ressaltar que os materiais produzidos para utilização nas ações de docência e docência compartilhada ficam nas Escolas, passando a subsidiar o trabalho dos professores.

- Produção de textos didáticos para o ensino de geografia.

Considerando a necessidade de desenvolvimento da habilidade da escrita e a necessidade de utilizar outros textos para além dos livros didáticos, nessa ação serão produzidos textos didáticos de diferentes temáticas para utilização nas aulas de geografia, tendo em vista a reflexão acerca dos processos que permeiam os processos de produção de conhecimento e organização desse conhecimento na escola. Prevemos a colaboração dos bolsistas do subprojeto de Letras (CFP/UFCG), para revisão e colaboração nas produções textuais.

- Organizar uma mapoteca temática na Escola

A partir das atividades de diagnóstico realizadas na biblioteca da escola, será organizada uma mapoteca, tendo em vista a operacionalização da utilização da linguagem cartográfica no ensino de geografia. Os alunos bolsistas também buscarão doações de mapas junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Essa ação prevê também a criação de um banco digital de mapas temáticos na escola, que tem por objetivo operacionalizar não apenas a atuação do PIBID, mas dos demais professores da escola.

- Concepção, organização e produção de maquetes temáticas

Essa ação se desenvolverá a partir da integração dos professores do Curso de Geografia do CFP/UFCG, tendo em vista a construção de um conjunto de maquetes temáticas (sítio urbano, áreas rurais, estrutura do relevo, etc.). Objetiva, dessa forma, a ampliação das possibilidades de ensino e aprendizagem a partir de materiais em três dimensões para o processo de ensino. Serão pensadas, inclusive, produções de mapas táteis, tendo em vista a reflexão sobre o papel da didática na Educação Inclusiva.

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Análise do perfil socioeconômico dos alunos |
| | <p>A sistematização dos dados referentes a configuração social dos alunos será feita mediante a análise dos questionários aplicados. Os procedimentos de mensuração de dados, elaboração de gráficos, produção de tabelas e questionamento das variáveis trará uma compreensão mais profunda sobre a realidade escolar, apontando problemas ou questões que devem ser pensadas pela escola em seu processo de construção pedagógica.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Organização de grupo de leitura e acompanhamento |
| | <p>Os integrantes do projeto (bolsistas, supervisores e coordenadores) participarão de um grupo de leitura e discussão acerca da configuração da escola a partir dos instrumentos de pesquisa apresentados anteriormente, bem como das questões teóricas que norteiam o ensino de geografia a partir do referencial bibliográfico apresentado no projeto. Objetiva-se, dessa forma, a construção de artigos científicos que apresentem e reflitam sobre as complexidades da iniciação a docência.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Criação de instrumentos de desenvolvimento dos bolsistas |
| | <p>No primeiro contato com os bolsistas será aplicado um questionários acerca das questões que norteiam o processo de ensino de geografia na escola, tendo em vista a organização de um perfil de habilidades e competências docentes. A partir disso, semestralmente os questionários serão reaplicados, tendo em vista o acompanhamento do desenvolvimento da concepção de teoria e prática docente dos alunos bolsistas.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Extensão |
| | <p>Essas ações guiam-se pela necessidade de contribuição da Universidade na ampliação das possibilidades de funcionamento das escolas. Seu desenvolvimento contemplará os professores, os alunos e a comunidade no entorno das escolas.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Organização de oficinas técnicas |
| | <p>Essas ações têm como objetivo operacionalizar os professores da escola, no que se refere à utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação, Televisão, Cinema, Imagens, Literatura, Jornal etc. na abordagem de temas que sejam relevantes para os alunos do ponto de vista da sua formação cidadã. Não se orientam, necessariamente, pela abordagem de conteúdos geográficos, mas se propõem a construir possibilidades para os professores abordarem temas como: cidadania, diversidade, homofobia e meio ambiente.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Organização de feiras e mostras pedagógicas |
| | <p>Tendo em vista o incentivo a socialização do saber produzido na escola, os alunos bolsistas, juntamente com o professor supervisor, organizarão grupos de discussão para concepção, elaboração e organização de feiras e mostras pedagógicas nas escolas, objetivando inclusive a comunicação desse saber produzido a partir da inserção da comunidade nessas atividades.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ações de cidadania junto a comunidade no entorno da escola |
| | <p>Considerando o papel social da Universidade e da Escola enquanto espaços de produção do conhecimento, e tendo como referência a significação social desses saberes para o desenvolvimento de posturas cidadãs, propomos mobilizações dos alunos bolsistas a partir de campanhas junto a comunidade do entorno da escola, especialmente aquelas relativas ao acesso a cidadania, tais quais as questões Ambientais, de Saúde, Direito e especialmente, de Educação.</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ações de controle |

| |
|--|
| <p>Essas ações têm como objetivo acompanhar e avaliar o desenvolvimento das atividades do projeto e se fundamentam nas possíveis necessidades de redimensionamento e reorientação das ações da equipe. Se constituem num espaço de reflexão acerca da funcionalidade das ações e da atuação de cada um dos sujeitos envolvidos.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Encontro entre Bolsistas, Supervisores e Coordenador |
| <p>Cada ação, desde o diagnóstico até as atividades de docência, docência compartilhada e mesmo de elaboração de recursos didáticos, será pensada em conjunto entre bolsistas, supervisores e coordenador, tendo em vista a socialização de pontos de vista e a construção coletiva de competências docentes. Essas reuniões ocorrerão nas Escolas e, quinzenalmente, na Universidade e serão acompanhadas pelo coordenador, que orientará o processo de auto-avaliação dos sujeitos e acompanhamento das ações.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Visita às escolas |
| <p>Visando mensurar os impactos do projeto na rotina das escolas participantes, serão realizadas visitas mensais às escolas. Nessas visitas serão colhidos pontos de vista dos diferentes sujeitos escolares acerca das ações do PIBID no que se refere aos impactos positivos ou mesmo ao mapeamento de problemas da equipe com o corpo escolar.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Encontro entre coordenador e coordenador institucional |
| <p>A cada trimestre ocorrerão encontros entre o coordenador e o coordenador institucional, que objetivam acompanhar o desenvolvimento das ações, tendo em vista a reflexão sobre os processos de execução.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ações de comunicação e socialização. |
| <p>Seguindo o objetivo de estabelecer um conjunto de ações que possibilitem a formação de um professor com diferentes capacidades relacionadas a docência, as ações de comunicação e socialização visam estabelecer parâmetros para socialização do conhecimento produzido a partir das ações da equipe durante todas as fases de desenvolvimento do projeto.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Produção de Relatórios mensais, trimestrais e anuais |
| <p>A partir das ações desenvolvidas, os alunos e supervisores deverão produzir relatórios dos processos de execução, mapeando problemas, apontando elementos positivos e refletindo teoricamente as questões suscitadas pelas ações. Cada um desses relatórios mensais (bolsistas), trimestrais (supervisores) auxiliarão na construção de um relatório anual, produzido pelo coordenador e socializado com bolsistas e supervisores.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Produção de artigos |
| <p>Todo o conjunto de ações suscitarão reflexões que se desenrolarão em produções acadêmicas (resumos, resenhas, artigos, monografias e relatos de campo) que serão apresentadas em eventos, revistas ou livros relacionados à geografia e a educação geográfica. Essas produções serão sintetizadas a partir da ação anterior, que preconiza a produção de relatórios não essencialmente descritivos, mas primordialmente, reflexivos e articulados a discussão teórica.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Socialização do saber construído |
| <p>Considerando a construção de conhecimento dos alunos bolsistas e a ampliação das capacidades e competências para atividade docente, cabe definir estratégias de socialização do saber junto a comunidade acadêmica que compõe o curso de Geografia do CFP/UFCG. Nesse sentido será organizada uma mostra pedagógica do PIBID – Geografia – CFP, onde serão apresentados os projetos desenvolvidos, materiais construídos, resultados alcançados, além dos desafios e das dificuldades.</p> |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Produzir um acervo de filmes domésticos e fotografias |
| <p>A partir do desenvolvimento do Estudo do Meio previsto nas ações de docência desse projeto, será organizado um acervo permanente de vídeos e fotografias do espaço em que se desenvolverá o estudo. Será organizado, dessa forma, um material que subsidia a análise e compreensão da paisagem e, dessa forma, aperfeiçoa o ensino de geografia nas escolas.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ações de Pesquisa |
| <p>As ações de pesquisa se orientarão pela sistematização dos dados coletados durante a fase de diagnóstico da escola, executada pelos alunos bolsistas. Nesse momento serão sistematizados os dados, tendo em vista a construção de conhecimento acerca da realidade escolar e do ensino de geografia. Essas ações são fundamentais para iniciação a docência, já que permitem a compreensão da escola em profundidade, enxergando-a em suas complexidades que apontam para os problemas e as dimensões políticas.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Análise das obras relacionadas à Geografia |
| <p>As obras teóricas, didáticas e paradidáticas catalogadas na fase de diagnóstico passarão por um processo de análise por parte dos alunos bolsistas, que terá como objetivo fundamental situar as possibilidades e contribuição da biblioteca / sala de leitura da escola no processo de organização das atividades de ensino. Questões como quantidade, atualização, estado de conservação, diversidade e limitações das obras serão alvo de pesquisa e sistematização.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um perfil metodológico do ensino de geografia |
| <p>Esse perfil será elaborado a partir das observações, questionários e entrevistas realizados com os professores de geografia da escola e tem por base o reconhecimento da realidade do ensino de geografia. Os procedimentos de sistematização de dados a partir da análise da fala dos professores e da sua prática em sala de aula permitem entender o universo metodológico do ensino de geografia nas escolas de forma mais sistemática e profunda.</p> |

Coordenador(es) de área do subprojeto

Nome e CPF do(s) professor(es) que assumirá (ão) a coordenação de área

| Nome | CPF |
|----------------------------|-------------|
| ALDO GONÇALVES DE OLIVEIRA | 05670538498 |
| | |