



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

DAYANE DA SILVA TOMAZ

**O PIBID/UFCG E A VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE
EM GEOGRAFIA**

CAJAZEIRAS-PB

2018

DAYANE DA SILVA TOMAZ

**O PIBID/UFCG E A VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE
EM GEOGRAFIA**

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

Orientador: Professor Me. David Luiz Rodrigues de Almeida.

Linha de pesquisa: Ensino de Geografia.

CAJAZEIRAS-PB
Dezembro – 2018

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

T655p Tomaz, Dayane da Silva.
O PIBID/UFCG e a valorização da formação inicial docente em Geografia / Dayane da Silva Tomaz. - Cajazeiras, 2018.
78f. : il.
Bibliografia.

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

1. Geografia-formação de professor. 2. Ensino de geografia. 3. Conhecimento pedagógico. 4. PIBID. 5. Geografia- formação inicial. 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

DAYANE DA SILVA TOMAZ

O PIBID/UFCG E A VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM
GEOGRAFIA

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 Licenciado (a) em Geografia.

Aprovado (a) em: 14/12/2018

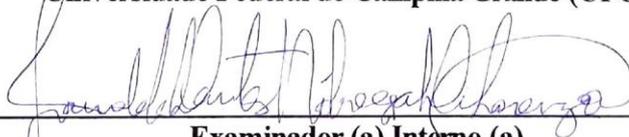
BANCA EXAMINADORA



Prof.^(a) M^{e.} David Luiz Rodrigues de Almeida (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



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



Examinador (a) Interno (a)
Prof.^(a) Dr.^(a) Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

À minha mãe Fabiana e ao meu pai Avelino, pela
dedicação, incentivo e amor.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por permitir que eu chegasse até aqui, iluminando e guiando meus caminhos em direção aos meus sonhos.

Aos meus pais, Fabiana e Avelino por todo amor, carinho, dedicação, incentivo e proteção.

A minha irmã Danielle e a meu irmão Diego, pelas palavras de apoio e carinho, pela dedicação e companheirismo.

Aos meus sobrinhos José Yuri, Pedro Luander e Francisco Yan, por me proporcionarem momentos de felicidade, e por todo o carinho.

A minha tia Maria do Rosário (Zuzu), por toda dedicação e o carinho. Igualmente por sempre me alegrar com seu jeito único de ser.

Aos meus amigos e colegas de curso. E em especial a Maria Marlene, Dárlia Ruth, Maria do Socorro (Mari), Mariza, Ana Priscila, Camila e Fábio. Obrigada por todas as alegrias compartilhadas e cumplicidade. E a minha grande amiga do Ensino Médio Joenia por todas as risadas e palavras de incentivo.

A todos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), Subprojeto de Geografia, e em especial a equipe da EEEFM Professor Crispim Coelho, por todas as tardes de estudo, trabalho e risadas, e por tornarem o PIBID ainda mais importante para a minha formação pessoal e desenvolvimento profissional.

Ao PIBID, do qual participei como Bolsista de Iniciação a Docência (ID), durante o período de agosto de 2016 a março de 2018. As Supervisoras das escolas e em especial a Professora Bernadete pela paciência, aprendizagem e dedicação.

Ao meu orientador Prof. Me. David Luiz Rodrigues de Almeida, pela paciência, pelo apoio, pela determinação e compreensão. Obrigada por todo o aprendizado construído e pela dedicação, tão importante para o desenvolvimento desta monografia.

As Professoras Dra. Ivanalda Dantas Nobrega Di Lorenzo e Dra. Cicera Cecília Esmeraldo Alves, por me ensinarem que é possível fazer a diferença na Educação, e por terem sido tão importantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A EEEFM Professor Crispim Coelho onde atuei como Bolsista ID do PIBID.

A todos os professores do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Formação de Professores (CFP), pelas aprendizagens construídas.

E a todos que de alguma forma contribuíram para o meu processo formativo e pessoal.

Obrigada a todos e a todas!

As virtudes da educadora ou do educador não podem ser vistas como algo com o qual algumas pessoas nascem ou um presente que uns recebem, mas como uma forma de ser, de encarar, de comportar - se, de compreender, tudo o que se cria através da prática, na busca da transformação da sociedade.

(Paulo Freire, 1982)

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.

RESUMO

A presente pesquisa busca analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) para a valorização da formação inicial docente em Geografia. A pesquisa foi realizada com duas equipes do PIBID de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), do Centro de Formação de Professores (CFP) de Cajazeiras - PB; que participaram do Programa durante o ano de 2017. Ambas as equipes desenvolviam atividades em duas escolas da mesma cidade: a EEEFM. Professor Crispim Coelho e, a EEEIF. Cecilia Estolano Meireles. O objetivo geral da pesquisa é analisar o conhecimento pedagógico de Geografia para a formação de professores do PIBID da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) do Campus Cajazeiras - PB, situado no município de Cajazeiras, região intermediária de Sousa- Cajazeiras. A pesquisa foi realizada durante o ano de 2018 a partir do estudo de caso, com pesquisa bibliográfica e documental, e com o instrumento de coleta de dados: questionário. O interesse pela pesquisa foi a partir da participação no Programa e vivência das questões relacionadas à formação inicial e Ensino escolar, que despertaram o interesse em apresentar o PIBID como uma política que contribuiu e ainda contribui para a solução de muitos problemas relacionados a estas esferas da Educação no País. Buscamos investigar se houveram contribuições do PIBID para os conhecimentos pedagógicos em Geografia dos Bolsistas ID.

Palavras-Chave: PIBID. Ensino de Geografia. Conhecimento pedagógico. Formação Inicial.

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.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the contributions of Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência [Institutional Scholarship for Teaching Initiation Program] - (PIBID) for the valorization of initial teacher training in Geography. The research was carried out with two teams of PIBID of Geography of the Federal University of Campina Grande (UFCG), of the Training Center of Teachers (CFP) of Cajazeiras - PB, that participated in the Program during the year 2017. Both teams developed activities in two schools of the same city: the school Professor Crispim Coelho and the school Cecilia Estolano Meireles. The general objective of the research is to analyze the pedagogical knowledge of Geography for the formation of PIBID teachers of the Federal University of Campina Grande (UFCG) of Campus Cajazeiras - PB, situated in the municipality of Cajazeiras, intermediate region of Souza-Cajazeiras. The research was carried during the year 2018, out from the case study, with bibliographical and documentary research, and questionnaire as instrument of data collection. The interest in the research was from the participation in the Program and experience of the issues related to initial training and school education, which aroused interest in presenting the PIBID as a policy that contributed and still contributes to the solution of many problems related to these spheres of Education in the Country. We sought to investigate whether there were PIBID contributions to the pedagogical knowledge in Geography of the ID scholars.

Keywords: PIBID. Teaching Geography. Pedagogical knowledge. Initial formation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Mapa dos Municípios da Paraíba com Campus da UFCG	27
FIGURA 2 - Gráfico do tempo de participação dos Bolsistas ID nas ações do PIBID de Geografia do CFP	33
FIGURA 3 - Quadro da Média do Ideb das escolas em 2013	35
FIGURA 4 - Quadro da relação das escolas e os subprojetos do PIBID	36
FIGURA 5 - Quadro da relação entre a Epistemologia e a Pedagogia do Professor	39
FIGURA 6 - Gráfico do número de ações desenvolvidas pelos Bolsistas ID, nas escolas em 2017	44
FIGURA 7 - Imagem de xilogravura confeccionada por aluno do 9º do ensino fundamental.	47
FIGURA 8 - Imagem de xilogravura confeccionada por aluno do 9º ano do Ensino Fundamental	48
FIGURA 9 - Imagem de cordel criado por aluna do 9º ano do Ensino Fundamental	49
FIGURA 10 - Imagem de folheto com as poesias escritas pelos alunos nos cordéis	50
FIGURA 11 - Quadro do Ano/idade de conclusão do ensino médio e ingresso no ensino superior	51
FIGURA 12 - Mapa dos Municípios de Origem e Atuação dos Bolsistas ID	53
FIGURA 13 - Quadro dos períodos do curso de licenciatura em Geografia dos Bolsistas ID..	54
FIGURA 14 - Quadro das metodologias utilizadas nas ações realizadas pelo PIBID/Geografia em 2017	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional do Ensino Superior

CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PNLD – Plano Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos

CNE – Conselho Nacional de Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

CFP – Centro de Formação de Professores

FUNDACT – Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Técnica

ATECEL – Associação Técnico-Científico Ernesto Luiz de Oliveira Júnior

ID – Iniciação a Docência

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

PB - Paraíba

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PRODOCÊNCIA: Programa de Consolidação das Licenciaturas

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CE: Ceará

PPC: Projetos Pedagógicos Curriculares

OBRAC: Olimpíada Brasileira de Cartografia

LAPEG: Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	15
3 O ENSINO DE GEOGRAFIA E O PIBID: CARACTERÍSTICAS E REFLEXÕES..	17
3.1 Conhecendo as particularidades do PIBID	18
3.2 Princípios Pedagógicos do PIBID.....	20
3.3 PIBID/UFCG: Construção de novos caminhos para a Formação Docente	25
4 O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DO PIBID/UFCG/CFP.....	32
4.1 Conhecimentos docentes e o ensino de Geografia	36
4.2 PIBID/UFCG/CFP de Geografia e o desenvolvimento de Conhecimentos Pedagógicos	43
4.3 O perfil dos Bolsistas ID de Geografia do CFP da UFCG e suas percepções sobre o PIBID	50
5 UM NOVO OLHAR SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE A PARTIR DO PIBID DE GEOGRAFIA	55
5.1 Ensino e aprendizagem de Geografia e conhecimentos docentes: PIBID/Geografia/UFCG	55
5.2 Conhecimentos Pedagógicos e Epistemológicos dos Bolsistas ID no PIBID/Geografia	59
5.3 Importância do PIBID para a Formação Inicial docente em Geografia	62
6 CONSIDERAÇÕES	65
REFERÊNCIAS	67
APÊNDICE	71
ANEXOS	76

1 INTRODUÇÃO

As discussões relacionadas à formação inicial docente em Geografia estão em constante debate em pesquisas científicas e outros trabalhos devido ao contexto contemporâneo no qual a disciplina e ciência estão inseridas. A disciplina Geografia tem perdido espaço na formação escolar e, conseqüentemente, a formação docente em Geografia tem sido cada vez mais desvalorizada pelos diferentes setores da sociedade no País.

Dessa forma, de acordo com as questões apresentadas no parágrafo anterior é que essa pesquisa foi pensada. Além disso, é preciso colocar em evidência propostas apresentadas a formação docente, que proporcionaram avanços e que podem contribuir para que a formação inicial em Geografia seja valorizada.

De acordo com as ideias supracitadas esta pesquisa apresenta diferentes questões relacionadas à formação inicial docente em Geografia: atuação docente e ensino escolar. Demonstra os problemas existentes nessas esferas, mas também, apresentando os pontos positivos que contribuem para a solução de muitos deles. O objeto de estudo desta pesquisa: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) é apresentado aqui como um meio para a valorização da formação inicial docente em Geografia.

O PIBID foi criado, inicialmente, com o objetivo de atender as demandas por professores das disciplinas Biologia, Química, Física e Matemática. Com os bons resultados obtidos, o Programa foi ampliado para as demais licenciaturas, proporcionando uma verdadeira revolução na formação de professores no País.

A pesquisa foi desenvolvida com os Bolsistas de Iniciação a Docência (Bolsistas ID) do subprojeto de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) do Centro de Formação de Professores (CFP) de Cajazeiras - PB, que participaram do Programa durante o ano de 2017, e que atuavam nas escolas Professor Crispim Coelho e Cecília Estolano Meireles também da cidade de Cajazeiras - PB.

O objetivo principal da pesquisa é identificar o conhecimento pedagógico de Geografia para a formação de professores do PIBID da UFCG de Cajazeiras - PB. E os objetivos específicos são: apresentar a proposta do PIBID para a articulação entre o conhecimento do conteúdo e da prática pedagógica no ensino de Geografia; Identificar os

modelos pedagógicos e epistemológicos dos Bolsistas ID a partir das ações desenvolvidas no Programa; Entender a partir das ações dos Bolsistas ID as características do conhecimento escolar de Geografia e; refletir sobre a importância da vivência dos Bolsistas ID na escola para o desenvolvimento de seus conhecimentos como professores.

A pesquisa foi realizada a partir de um estudo de caso sobre o tema trabalhado, por meio de pesquisas bibliográficas e com instrumento de coleta de dados do tipo questionário (Apêndice). A pesquisa também analisou diversos documentos relacionados ao PIBID e a Educação como: relatórios, leis e projetos; que colaboraram para a obtenção dos resultados adquiridos. O trabalho está de acordo com ABNT NBR 14. 724/2011 e a ABNT NBR 6027/2013.

Pensamos que o conhecimento pedagógico do professor é uma importante questão para entender como foi à formação inicial do docente, e como ele atua em sala de aula e fora dela. Assim, as metas a serem alcançadas com a pesquisa é investigar como o PIBID influência na formação dos conhecimentos pedagógicos dos Bolsistas ID e como isso pode influenciar na formação inicial docente em Geografia e, conseqüentemente, na futura carreira profissional.

Este estudo está estruturado da seguinte maneira: Além da Introdução e do Percurso Metodológico da Pesquisa, temos o terceiro capítulo que caracteriza o Ensino de Geografia e o PIBID; o quarto capítulo: sobre o conhecimento pedagógico no ensino de Geografia do PIBID/UFCEG/CFP; o quinto capítulo: um novo olhar sobre a profissão docente a partir do PIBID de Geografia; e ainda, as Considerações que trás a conclusão referente aos objetivos almejados na monografia, mostrando que o PIBID colaborou com o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos dos Bolsistas ID, e com a aproximação entre Instituição de Ensino Superior e Escolas de Ensino Básico, Resultando na valorização da formação inicial docente em Geografia.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Depois de pensar no tema de uma pesquisa, o passo posterior é a escolha dos procedimentos para a concretização daquilo que se pretende atingir. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 44) “A pesquisa procura respostas! Podemos encontra-las ou não. As chances de sucesso certamente aumentam à medida que enfocamos a pesquisa como um processo e não como uma simples coleta de dados”. Diante disso, a escolha dos caminhos metodológicos para a realização da pesquisa assume grande importância.

A partir das informações disponíveis para a efetuação da pesquisa, coube a escolha de se trabalhar a partir do estudo de caso. De acordo com Gil (2008, p. 57-58) “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]”. O objetivo aqui não é de nomear o tipo de pesquisa realizada, mas, caracterizar o passo a passo daquilo que foi feito para atingir, ou tentar atingir os resultados almejados.

Um dos aspectos relevantes de se trabalhar a partir do estudo de caso, é o contato prolongado do investigador com o objeto de estudo. De acordo com André (2013, p. 97)

O contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.

Diante disso, buscamos efetuar uma pesquisa prática/empírica, com a utilização de dados quantitativos e principalmente qualitativos. Os dados foram obtidos por meio de observações, pesquisas documentais e questionários realizados com os Bolsistas ID do PIBID, que participaram do Programa durante o ano de 2017.

Os termos quantitativo e qualitativo apresentam abordagens distintas. Enquanto o primeiro utiliza informações estatísticas, e uma coleta de dados estruturada; o segundo apresenta uma análise de dados não-estatística e não-estruturada (CHAER *et al*, 2011). Porém, a utilização de uma abordagem não desautoriza a utilização do outro, pois, ainda segundo Chaer *et al* (2011, p. 258) “[...] as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, vistas até certo tempo como antagônicas, podem apresentar um resultado mais considerável e significativo, se utilizadas na pesquisa de um certo problema”.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de livros, artigos, *Blog* (PIBID de Geografia), dissertações e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). A pesquisa documental foi realizada a partir da leitura de Leis, projetos e relatórios relacionados aos temas trabalhados. Para Gil (2008) a pesquisa documental é semelhante à pesquisa bibliográfica, a diferença são as fontes investigadas por cada uma. Ainda de acordo com Gil (2008, p. 50)

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população [...].

A pesquisa pode ser considerada como uma pesquisa de caráter participativo, ou seja, consiste na participação do investigador na comunidade, grupo, ou situação a qual se esta investigando. Assim Gil (2008, p. 103) define pesquisa participativa como “[...] a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo”.

A escolha pelo instrumento de coleta de dados do tipo questionário está relacionada à capacidade dos sujeitos da pesquisa em respondê-los, visto que nenhum apresenta dificuldades com relação à leitura; ao baixo custo, a facilidade de repassar os dados obtidos para o computador, e principalmente, por que os participantes poderiam responder a qualquer momento em que estivessem disponibilizando de tempo e vontade. O questionário, assim como vários outros instrumentos de coleta de dados possuem pontos negativos, que podem ser minimizados com o devido planejamento das questões.

Diante das ideias supracitadas foi realizado um questionário com cada um dos Bolsistas ID que se disponibilizaram a responder questões relacionadas às suas histórias de vida, formação educacional e profissional, e lugar em que moravam. Com isso, foi possível ter acesso a muitas informações relevantes sobre o Programa. Os dados foram analisados e tabulados resultando em gráficos e quadros, sendo posteriormente avaliados qualitativamente durante a escrita do texto.

Uma das etapas de grande relevância da pesquisa foi à confecção dos mapas, pois, por ser um estudo para um curso de licenciatura em Geografia, é importante a presença desse recurso que faz parte da ciência Geografia. Para isso foi utilizado o aplicativo QGIS 2.16, e informações disponibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

3 O ENSINO DE GEOGRAFIA E O PIBID: CARACTERÍSTICAS E REFLEXÕES

Podemos perceber que nas últimas décadas os debates com relação ao ensino de Geografia no Brasil têm sido cada vez mais frequentes. São pesquisadores da área da Educação, professores e alunos de formação em Geografia que, frequentemente, têm se preocupado em pesquisar os rumos do ensino e aprendizagem da disciplina no país. Muitos são os trabalhos relacionados a essa temática. Neste aspecto, Cavalcanti (2013, p. 371) afirma:

Por um lado, tem-se investido em demonstrar a relevância de seus conhecimentos para a sociedade e para a vida cotidiana. Por outro, em razão mesmo dessa importância, esforça-se para propor caminhos metodológicos para promover aprendizagens desejadas.

De acordo com as ideias supracitadas, os debates envolvem também às mudanças ocorridas nos últimos anos no ensino escolar, que são resultados das políticas públicas impostas para a Educação Brasileira. Elas foram apresentadas pelas esferas governamentais a partir da segunda metade do século XX. Cacete (2013, p. 48) reforça essa ideia

No campo educacional, consubstanciaram-se uma série de medidas impostas pelo Estado na forma de propostas e ações, sobretudo, a partir da lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394/96. O conjunto de medidas incluíram desde Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores em nível superior, além do Sistema Nacional de Avaliação expresso pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da avaliação do ensino superior (ENADE), da pós-graduação (CAPES) e o Plano Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos (PNLD).

Com as alterações direcionadas a Educação Básica, os cursos de licenciaturas tiveram que se adaptar para garantir aos licenciandos uma formação que lhes proporcionem as condições necessárias para atuação docente. Essas alterações são fundamentadas em garantir uma formação que tenha a maior relação possível com o campo de atuação da maioria dos futuros docentes. Para isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de acordo com o parecer CNE/CP 9/2001, estabeleceram um conjunto de medidas necessárias para a adequação dos cursos de formação de professores, entre elas, o aperfeiçoamento dos currículos e a união entre teoria e prática, características necessárias à atuação docente. Quais sejam

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. (BRASIL, 2001, p 4-5).

Em decorrência das alterações mencionadas anteriormente, os cursos de licenciatura em Geografia acompanharam tais modificações, tanto pelas recomendações impostas à Educação pelo Estado, quanto pela colaboração dos estudos relacionados ao ensino de Geografia realizado por pesquisadores, professores e alunos dedicados à área de ensino de Geografia. Mas, apesar das mudanças impostas aos cursos de licenciaturas, cada instituição formadora de professores possui currículos diferenciados, e o que ainda prevalece em muitos dos cursos de licenciatura em Geografia são características do antigo modelo 3 + 1, no qual havia uma separação entre teoria e prática pedagógicas nos componentes curriculares das licenciaturas. Nesse modelo, o currículo dos cursos de formação inicial em Geografia era caracterizado em: três anos para os conteúdos específicos da Geografia (Climatologia, Geografia Urbana, Geomorfologia, dentre outros) e, o último ano para as disciplinas pedagógicas e estágios.

Salientamos que apesar de mudanças positivas terem ocorrido nos cursos de licenciatura nas últimas décadas, ainda persistem muitos problemas. Não só relacionados à formação inicial docente, mas, também a carreira profissional. Autoras como Pontuschka (2009; 2010; 2013), Cacete (2013) e Cavalcanti (1998; 2012; 2013), relatam em suas obras a respeito dos aspectos relacionados à Educação, à formação docente e ao ensino de Geografia.

Dentre as mudanças direcionadas à educação no país e dos muitos projetos e programas criados nos últimos anos, há um que se destaca. Pois tem colaborado em vários aspectos para a formação inicial docente e aperfeiçoamento da Educação Básica. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), objeto de estudo deste trabalho, e de muitos outros desde que foi criado em 2007.

3.1 Conhecendo as particularidades do PIBID

O PIBID além de ser um programa de cunho educacional, tem em sua configuração propostas sociais e culturais. Seu objetivo principal é a valorização e aperfeiçoamento da profissão docente. A partir disso, proporciona para a Educação Básica transformações em diversos aspectos, principalmente na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) é responsável pelo programa. A DEB é um órgão da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela criação e financiamento do PIBID. De acordo com o relatório de gestão do PIBID

É na **formação inicial** do professor que começa a qualidade da educação. A partir desse pensamento, a DEB fomenta três programas importantes. O primeiro, o Plano Nacional de formação de professores da Educação Básica - Parfor, destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB; o segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - Pibid, alcança alunos de licenciaturas - professores ainda em formação; e o terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência, busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores. (BRASIL, 2013, p. 6. grifo do autor).

A necessidade por professores de Química, Física, Biologia e Matemática nas escolas públicas do país, motivou o Governo Federal a criar o PIBID no ano de 2007. Além disso, buscava-se a solução de problemas existentes na carreira docente, que resultam na desvalorização da profissão (BUENO; MORAIS, 2017).

Pouco se sabia sobre a influência positiva que o programa proporcionaria para a formação inicial docente, para a Educação Básica e para a formação continuada de professores da Educação Superior e do Ensino Básico. Assim, a partir dos bons resultados no ano de 2009 o programa foi ampliado e passou a atender outras áreas da Educação. De acordo com o Relatório de Gestão do PIBID (BRASIL, 2013, p. 27)

[...] com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região.

O PIBID é caracterizado pela realização de aulas/ações, por grupos de estudantes de licenciaturas em atividades desenvolvidas entre escolas da Educação Básica e Universidade.

Na maioria das vezes há o desenvolvimento de oficinas para o ensino e aprendizagem dos conteúdos. O Programa é dirigido na Universidade por um Professor Coordenador Institucional, um Coordenador de Área que atuam na Educação Superior, e um ou mais Professores Supervisores da Educação Básica. Na escola, os estudantes de Graduação são acompanhados por um Professor Supervisor que atua na Educação Básica. Os estudantes recebem um auxílio financeiro por meio de uma bolsa mensal, durante a participação no Programa. Diante disso, no próximo tópico, apresentam-se quais os princípios que norteiam e dão forças para a concretização dos bons resultados alcançados pelo Programa.

3.2 Princípios Pedagógicos do PIBID

Neste item, apresentaremos os princípios que constituem o PIBID, que têm contribuído positivamente para a formação inicial docente. Além disso, têm colaborado para a formação continuada dos coordenadores e supervisores que acompanham os Bolsistas ID, e para a formação dos alunos da Educação Básica. Também apresentaremos alguns aspectos da Educação Brasileira, dando ênfase à importância do Programa como uma das alternativas para a solução dos problemas da Educação no país. Os princípios do PIBID apresentados neste item foram organizados, principalmente, a partir do relatório de gestão do PIBID (2013), que é norteado pelas ideias de Nóvoa (2009).

Uma das propostas do Programa é fazer com que os licenciandos tenham uma maior aproximação com as escolas da Educação Básica, lugar em que a maioria dos estudantes de graduação constituirá sua carreira profissional. Assim como propõem Nóvoa (2009, p. 32) em seus estudos “A formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. Muitos estudos dialogam a respeito da importância da prática na formação docente. Pois, é a partir dela que os licenciandos adquirem boa parte dos conhecimentos necessários para sua atuação. Carvalho (2016, p. 20) afirma que:

A prática é elemento essencial na formação da identidade, pois a ela remetem-se as experiências vividas. Desta forma, quando o estudante licenciando a vivencia ainda nos anos de graduação abre portas para a construção da identidade do profissional professor, elemento fundamental para o trabalho qualificado.

De acordo com as palavras da autora, a prática colabora para a formação da identidade do professor. Dessa forma, quando o profissional se identifica naquilo que faz, o desenvolvimento da profissão se torna possível e satisfatório.

O estudo avaliativo sobre o PIBID da Fundação Carlos Chagas (2014), discuti o distanciamento que ainda existe entre as Instituições formadoras de professores e as escolas de Educação Básica. Isso resulta, conseqüentemente, no distanciamento entre teoria e prática na formação docente, o estudo aponta para as contribuições do Programa para a possível solução dessa questão. Sobre a importância da aproximação entre instituições formadoras de professores e escolas da Educação Básica, questão apresentada por muitos autores atualmente, Pontuschka (2010, p. 38) ressalta que:

As relações estabelecidas entre as instituições universidades e escola [...] precisam ser articuladas para construir saberes docentes e contribuir para a constituição da profissionalidade do futuro educador, por meio de pesquisas com os alunos da educação básica.

Muitos professores iniciantes sentem dificuldades ao ingressar na carreira profissional. Os problemas existentes nas escolas como: alunos desmotivados e desinteressados; falta de recursos e relações difíceis entre os funcionários, causam na maioria dos professores sem experiência impactos negativos, e o maior desafio é de como lidar com essas situações. Oliveira e Silva (2016, p. 1), justificam ao dizer que:

[...] Em geral, o futuro professor foi preparado pela teoria para lidar com questões próprias do cotidiano das escolas públicas, contudo, foi pouco preparado para fazer uso de metodologias adequadas e para que o mesmo tenha domínio da prática pedagógica para lidar em sala de aula.

Os autores alertam para a deficiência que ainda existe na maioria dos cursos de licenciatura. O privilégio que é dado às especificidades da ciência e o conseqüente menosprezo com as práticas pedagógicas, desencadeando em um problema frequente nos cursos de graduação: a desistência da carreira docente antes mesmo de iniciá-la. O despreparo em relação aos aspectos que configuram a escola é um dos principais motivos de abandono da carreira profissional durante a formação.

A busca pela maior prática durante a formação inicial docente é uma das preocupações do PIBID, pois proporciona a convivência dos estudantes de licenciaturas nas escolas, ainda durante a formação acadêmica, fazendo com que adquiram experiências e aprendizagens de

como lidar com os aspectos relacionados à Educação Escolar. Dessa forma, podem adquirir uma base para a futura carreira.

O Programa não é similar ao estágio, uma característica que os diferencia é o fato de o licenciando estar constantemente presente nas escolas, com carga horária superior a dos estágios. De acordo com o Relatório de Gestão do PIBID

O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação-CNE para o estágio e por acolher bolsista desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (BRASIL, 2013, p. 28)

Além da participação dos Bolsistas ID no cotidiano das escolas, do convívio de situações reais sobre o ensino, os estudantes de licenciatura mantêm relações de troca de experiências com as professoras e professores das escolas e das universidades participantes. A partir disso, desencadeia um trabalho permanente de apoio entre esses sujeitos, na busca de alternativas para a solução de problemas, ou simplesmente para a elaboração das melhores formas de atuar em sala de aula.

As trocas de experiências entre os licenciandos e os professores supervisores se dão por meio de reuniões e planejamentos. Ambos podem articular estratégias de como lidar com as dificuldades, é uma aprendizagem mútua que também contribui para a formação continuada dos professores regentes. Ocasionalmente, dessa maneira, uma educação baseada no princípio de cooperação entre os sujeitos.

Nóvoa (2009, p. 36), discute a respeito da importância da participação de professores mais experientes na formação dos iniciantes “A formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. O autor sugere que a formação docente deve ser realizada por professores e não por especialistas, que ainda é o mais frequente. Dessa forma, um dos princípios do Programa é fazer com que os licenciandos obtenham conhecimentos teóricos e metodológicos a partir dos professores das universidades, e conhecimento prático, a partir dos professores da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Outro princípio que faz parte do PIBID, é a busca pela prática da pesquisa educacional. Menezes (2016, p. 71) relata a respeito da importância da pesquisa na atuação docente:

Uma docência que não seja marcada pela pesquisa caracteriza-se pela reprodução mecânica de conhecimentos elaborados por outros. Corresponde a uma docência sem sentido para o educador, uma vez que não conta com a sua participação no processo de construção do conhecimento.

Desenvolver o hábito da pesquisa desde a graduação faz com que, o futuro professor ao iniciar sua carreira profissional, mantenha a pesquisa no desenvolvimento de seu trabalho. É necessário que consiga realizar um Ensino pautado na investigação e principalmente na análise de suas ações em sala de aula. Sobre isso Pontuschka (2010, p. 41) afirma que:

Se o professor, em sua formação, apenas reproduz o que os outros escrevem ou fazem, tendo uma participação passiva, tão somente executando as propostas pensadas por agentes externos, não é um professor pesquisador e nem terá o reconhecimento de seus pares e alunos na comunidade da qual participa. Se o professor não sabe pesquisar, ele não é capaz de orientar os alunos na direção da descoberta, da investigação.

A pesquisa deve ser voltada tanto para a busca de melhores formas de atuação em sala de aula, quanto para a autorreflexão do professor. Por exemplo: se um professor realiza determinada metodologia em sala de aula, e utiliza determinado método e diferentes recursos para aprendizagem de seus alunos, mas, após isso não analisa a influência desses na Educação dos educandos, é possível que o professor esteja desenvolvendo uma ação sem sentido, ou seja, “o fazer por fazer”. Sobre isso Nóvoa (2009, p. 40) alerta que:

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

O desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre ensino e formação fortalece entre os profissionais da Educação o hábito da partilha de experiências. É possível perceber que nas últimas décadas houve um aumento de trabalhos e pesquisas sobre esses assuntos. Isso tem contribuído para a valorização e aperfeiçoamento da profissão. Contudo, apesar de haver uma maior consciência com relação à importância da pesquisa na profissão docente, ela ainda não é frequente na prática do professor da Educação Básica.

Sabemos que não se pode criticar um professor com cargas horárias de aulas que sobrecarregam sua rotina juntamente com vários outros problemas que acompanham a profissão, infelizmente esta é a realidade da maioria dos professores no país. Assim a pesquisa sobre profissão docente sempre esteve a cargo de pesquisadores e especialistas da área de

ensino, e não pelos próprios professores. Fazendo com que o território pertencente aos professores tenha sido ocupado por outros grupos (NÓVOA, 2009).

Existem muitos trabalhos que dialogam sobre os problemas que acompanham a vida profissional de professores no país. Baixos salários, desvalorização, sobrecarga de horários a cumprir, alunos desmotivados e escolas despreparadas para a realização de um Ensino de qualidade, são alguns dos muitos problemas que o professor, todos os dias, busca superar. Atualmente esses problemas são acompanhados de outros relacionados principalmente às inovações tecnológicas. Como afirma Menezes (2016, p. 75) “O aluno de hoje não é mais o mesmo de algumas décadas atrás e isso se deve ao contexto contemporâneo marcado pela modernidade líquida [...]”, os alunos têm acesso a diferentes aparelhos tecnológicos e isso pode atrapalhar o andamento das aulas, o professor precisa saber lidar com as novidades que a tecnologia oferece a sociedade.

O objetivo aqui é reforçar que a profissão docente no Brasil, ainda não recebe o total prestígio que merece. E esse desprestígio influencia diretamente na desvalorização da formação e da profissão docente. Também não se trata de afirmar que com a participação do licenciando no programa, ele não enfrentará dificuldades ao ingressar na profissão, como vimos, a Escola Pública brasileira possui contexto complexo e mesmo professores com anos de experiências enfrentam problemas no dia a dia da carreira.

Diante das ideias supracitadas, o PIBID tem em sua configuração um princípio que visa à busca de superação de dificuldades por meio da partilha e do trabalho coletivo. Nóvoa (2009, p. 40) ressalta que:

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 e 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.

A partir do que foi exposto pelo autor, o PIBID trabalha com o desenvolvimento de atividades em grupos de Bolsistas ID e com a participação de uma professora ou professor supervisor. Desempenhando na formação dos licenciandos a busca de superação de problemas por meio do trabalho em equipe.

De acordo com o relatório de gestão do PIBID 2013, as metas que asseguram o cumprimento dos objetivos do programa são:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
 - II – contribuir para a valorização do magistério;
 - III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.
 - IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências.
- (BRASIL 2013, p. 30)

A partir das metas mencionadas anteriormente, o principal objetivo do PIBID é diminuir os problemas que persistem na formação e na profissão docente e conseqüentemente no Ensino Escolar, que foram apresentados nesse item. De acordo com 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.

Cada instituição de ensino superior possui um projeto para o PIBID, no qual define metas a serem cumpridas pelos participantes do Programa, de acordo com o contexto da região onde serão desenvolvidas as atividades. Na elaboração dos projetos são considerados os perfis dos alunos de graduação, a estrutura dos cursos de licenciaturas e das escolas onde são desenvolvidas parte das atividades do programa. Diante disso, o próximo item apresentará o contexto de desenvolvimento do PIBID na UFCG.

3.3 PIBID/UFCG: Construção de novos caminhos para a Formação Docente

Para iniciar o relato do enquadramento do PIBID na UFCG, se faz necessário uma breve apresentação do histórico dessa instituição de Ensino Superior. A UFCG surgiu a partir da necessidade de desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). De acordo com Costa Filho (2015, p. 31-32):

O que provocou o desmembramento foi o crescimento acelerado da UFPB. A expansão [...] estava tornando sua estrutura caótica, isso fez com que surgisse no *campus* de Campina Grande, *Campus II*, um movimento para se desmembrar da UFPB, e criar a UFCG.

Além dos fatos supracitados pelo autor, a cidade de Campina Grande por vários aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais sempre se destacou no estado da Paraíba. Dois fatores importantes foram à criação da Fundação para o Desenvolvimento da Ciência e da Técnica (FUNDACT) em 1957, e da Associação Técnico-Científico Ernesto Luiz de Oliveira Júnior (ATECEL) em 1967 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, s. a.), dando notoriedade a cidade, como uma das regiões polo de Educação Superior e de Ciência e Tecnologia da Paraíba. Dessa forma, o processo de desmembramento do *Campus* II da UFPB para criação da UFCG se instaura na Lei n° 10.419, de 9 de abril de 2002:

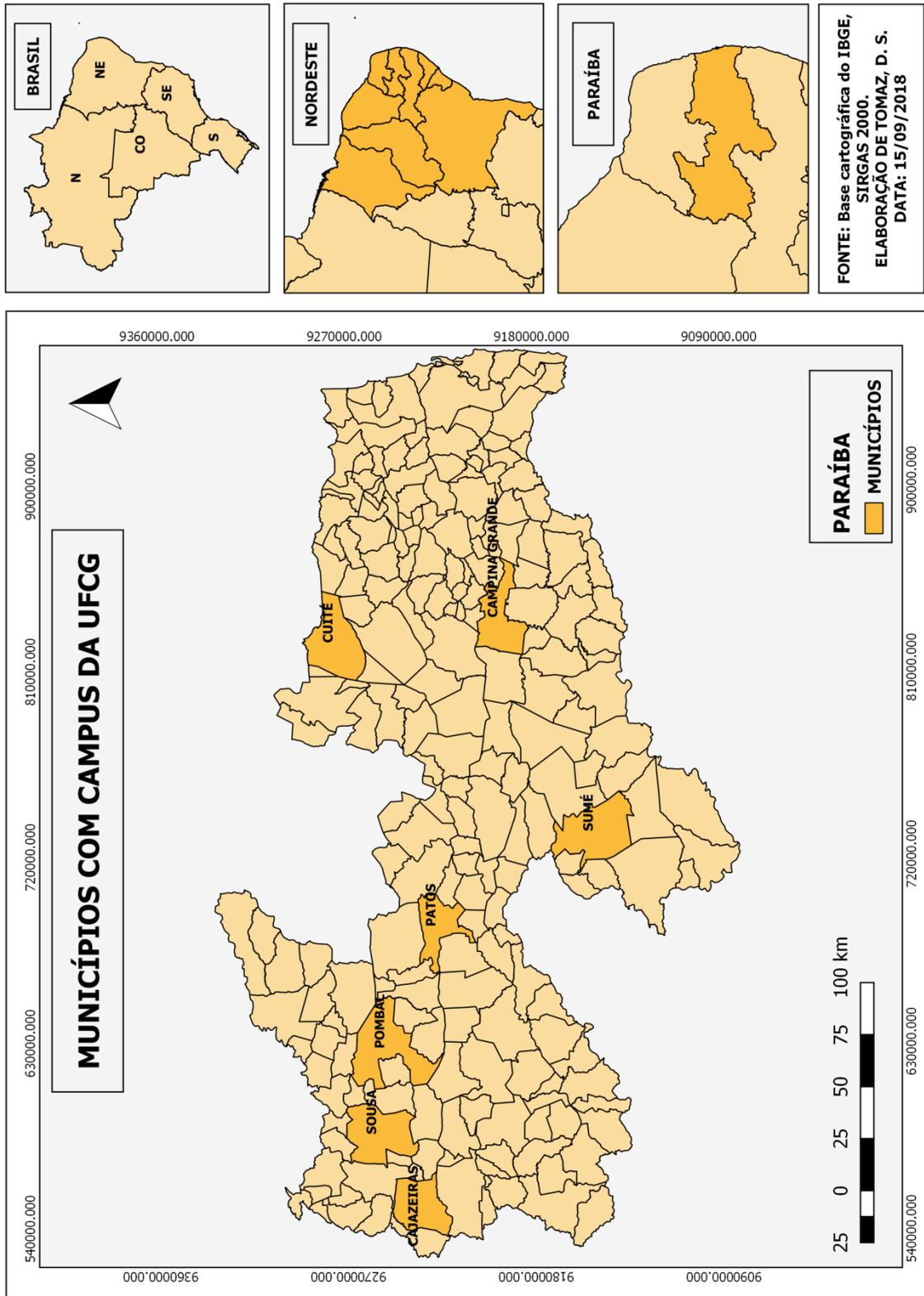
Art. 1° Fica criada a Universidade Federal de Campina Grande- UFCG por desmembramento da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, instiuida na forma de lei Estadual n° 1366, de 2 de dezembro de 1955, e federalizada nas formas da Lei n° 3.835, de 13 de dezembro de 1960. (BRASIL, 2002, p. 1)

As boas condições de estrutura física, materiais acadêmicos e recursos humanos, fizeram com que após algumas tentativas, em meio a debates, reuniões e discussões e criação de projetos, o *Campus* II da UFPB situado em Campina Grande, assim como os *Campus* de Cajazeiras, Sousa e Patos, fossem desmembrados da UFPB constituindo a atual UFCG (UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, 1996). Atualmente além da sede em Campina Grande, os *Campus* de Cajazeiras, Patos e Souza; a UFCG foi ampliada com *Campus* em Sumé, Cuité e Pombal. Figura 1 (p. 27)

Na UFCG assim como na maioria das instituições de ensino superior do país, o PIBID teve início com o objetivo de atender a demanda por professores na Educação Básica nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia. O programa chegou à instituição no ano de 2008 com um número pequeno de bolsistas em relação aos números atuais. Com relação ao ano de 2014, o coordenador institucional do programa na UFCG Lucena Neto (2014, s. p.) afirma que:

O projeto da UFCG engloba 11 licenciaturas em diferentes áreas do conhecimento (Biologia, Física, Química, Matemática, Ciências Sociais, Pedagogia, Música, Geografia, Letras Língua Portuguesa, Letras Língua Inglesa e História), em 25 subprojetos, em 05 *campi* da UFCG, situados nos municípios de Campina Grande, Cajazeiras, Patos, Sumé e Cuité no estado da Paraíba. Atualmente temos um total de 476 bolsistas de iniciação à docência: 182 bolsistas de ID no *Campus* Campina Grande; 154 bolsistas de ID no *Campus* Cajazeiras; 28 bolsistas de ID no *Campus* Patos; 28 bolsistas de ID no *Campus* Sumé e 84 bolsistas de ID no *Campus* Cuité; 68 supervisores; 34 coordenadores de área e 04 coordenadores de gestão educacional e 01 Intitucional [Institucional].

Figura 1 - Mapa dos Municípios da Paraíba com Campus da UFCG



Fonte: Base Cartográfica do IBGE. Organizado por Tomaz, 2018

Dos sete *câmpus* da UFCG nos municípios da Paraíba apresentados na figura 1 (p. 27), cinco possuem o PIBID. Conforme as palavras do autor são: Campina Grande, Cajazeiras, Cuité, Patos e Sumé. Ele apresenta alguns dados de 2014, que atualmente são ainda mais expressivos.

O Programa chegou a UFCG num contexto de vários problemas relacionados à formação inicial docente. Principalmente relativos a trancamentos e desistências dos licenciandos por falta de incentivos em seus cursos, realidade presente na maioria das instituições de Ensino Superior. Dessa forma, as propostas do PIBID para a formação inicial dos licenciandos colaboraram no sentido de diminuir esses problemas. Isso pode ser constatado nos relatórios, trabalhos e documentos elaborados desde a introdução do Programa na instituição (PIBID UFCG, 2018).

A realização do PIBID na instituição, assim como na maioria, se dá a partir da organização de um projeto, nele são elaboradas e definidas as ações a serem desenvolvidas pela comunidade envolvida no Programa, que são desde ações de planejamento a ações de execução, e devem estar de acordo com as orientações da CAPES, o objetivo é de fortalecer os cursos de licenciaturas da Paraíba, no que diz respeito às práticas pedagógicas (PIBID, 2013). Inicialmente são realizadas reuniões entre coordenadores, supervisores e professores das escolas participantes, assim, a instituição lança um edital público que é divulgado por meio da universidade e pela mídia. No edital são estabelecidas as normas de ingresso e participação. A partir da seleção dos estudantes se desencadeia um trabalho permanente de formação e conhecimento do PIBID.

O desenvolvimento das atividades faz parte da etapa de execução, nesta fase estão incluídas desde reuniões entre bolsistas e supervisores; planejamento; acesso a modelos teórico-pedagógicos por meio de pesquisas, realização de atividades e ações nas escolas; análise das ações e etc. O processo de apresentação dos resultados obtidos se faz continuamente, por meio de relatórios semanais e anuais, trabalhos e participação em eventos.

Essas etapas são importantes para que o Programa obtenha resultados positivos no contexto das escolas participantes, dos cursos de licenciatura e principalmente na formação inicial dos licenciandos. A carga horária semanal que os Bolsistas ID deveriam cumprir era de oito horas semanais, sendo quatro horas disponibilizadas para reuniões na Universidade e quatro horas para o desenvolvimento das atividades nas escolas participantes. Além disso, os licenciandos poderiam ultrapassar esse tempo para o desenvolvimento de atividades diárias

relacionadas ao PIBID como: preparação de material e desenvolvimento de pesquisas para elaboração das ações.

Um aspecto relevante do Programa é a realização de planejamentos, que abrange tanto as reuniões realizadas entre as professoras supervisoras e os Bolsistas ID, quanto a preparação de materiais e desenvolvimento de pesquisas. O planejamento precisa ser realizado com frequência na prática do professor. Um professor que não planeja suas aulas, ainda que isso não aconteça diariamente, corre o risco de fracionar os conteúdos aplicados durante as aulas fazendo com que as elas não tenham relação entre si (CAVALCANTI, 2013).

Por meio dos questionários realizados com os Bolsistas ID do subprojeto de Geografia do Centro de Formação de Professores (CFP) que participaram do Programa durante o ano de 2017, apresentamos as seguintes informações com relação à frequência com que eram realizados os planejamentos no Programa: cinco Bolsistas ID afirmaram que os planejamentos eram realizados antes de cada ação do subprojeto, dois que eram realizados semanalmente, dois quinzenalmente e um Bolsista ID que eram realizados quinzenalmente com toda a equipe do subprojeto e antes de cada ação do subprojeto com a equipe da escola.

Um dos temas trabalhados nesse estudo esta relacionado aos conhecimentos que acompanham a formação inicial docente dos futuros professores de Geografia. Dessa forma, procuramos investigar a influência do PIBID no desenvolvimento de conhecimentos docentes. Perguntamos aos Bolsistas ID que tipo de conhecimento eles utilizavam com maior frequência ao início de cada ação:

- Conhecimento do cotidiano dos alunos;
- As experiências anteriores dos Bolsistas ID;
- Conhecimento do livro didático;
- As explicações da professora supervisora;

Esses conhecimentos eram utilizados no início de cada ação, para traçar os caminhos metodológicos do conteúdo a ser trabalhado. Os Bolsistas ID poderiam selecionar mais de uma opção no questionário, dessa forma, o “conhecimento do cotidiano dos alunos” foi o mais citado pelos Bolsistas ID (8 vezes); “as experiências anteriores dos Bolsistas ID” (3 vezes); “conhecimento do livro didático” (3 vezes); e “as explicações da professora supervisora” (2 vezes).

O conhecimento do cotidiano dos alunos no ensino e aprendizagem de Geografia é indispensável, pois a partir dele os alunos podem construir espacialidades que serão discutidos, ampliados e alterados pela escola. Trabalhar com o vivido pelos alunos, portanto, é uma forma de garantir uma aprendizagem crítica sobre os conteúdos geográficos, já que, esse método parte daquilo que é conhecido pelo educando (CAVALCANTI, 2012).

Os Bolsistas ID indicaram também como conhecimento para o início de uma ação as “suas experiências anteriores”. Com relação a isso, podemos citar as experiências adquiridas na Universidade nas aulas teóricas, nos estágios supervisionados e até mesmo experiências construídas muito antes da formação inicial docente. Pois, os saberes dos profissionais da educação são provenientes também do ambiente de vida, da família, e da formação escolar anterior (TARDIF; RAYMOND, 2000).

De acordo com Cavalcanti (2013) ainda é muito comum na prática de muitos professores de Geografia a utilização do livro didático como fonte única para a elaboração e desenvolvimento das aulas. Sabemos que essa prática deve ser superada, e o livro didático deve ser utilizado como uma das várias fontes disponíveis aos professores e alunos. Assim, perguntamos aos Bolsistas ID quais das fontes do conhecimento geográfico abaixo eram consultadas para o desenvolvimento das ações:

- Livro didático;
- Internet;
- Livros paradidáticos; revistas e jornais;
- Todas as anteriores
- Ou outras, quais?

Dessa forma, seis Bolsistas ID escolheram a alternativa: todas as anteriores; três escolheram: livro didático e internet; e apenas um escolheu Internet e livros paradidáticos, revistas e jornais. Diante disso, podemos perceber que o livro didático é uma ferramenta indispensável para as aulas de Geografia, porém, não era utilizada pelos Bolsistas ID como única fonte.

Outro conhecimento selecionado pelos Bolsistas ID é aquele proveniente da “explicação da professora supervisora”. Na página 22 desse estudo, apresentamos as ideias de Nóvoa (2009) sobre a importância da participação de professores mais experientes na formação de professores mais jovens. A maioria dos professores em formação é insegura com

relação à sala de aula, diante disso, observar e trocar experiências com professores mais experientes contribui para o desenvolvimento de confiança e autoestima.

No próximo item, apresentaremos a caracterização do subprojeto do PIBID/Geografia no CFP da UFCG e nas escolas participantes. Além disso, apresentaremos os conhecimentos que são necessários à atuação docente de acordo com diferentes autores; e como se dava o processo de ensino e aprendizagem da Geografia pelos Bolsistas ID e o desenvolvimento de saberes docentes.

4 O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DO PIBID/UFCG/CFP

Desde 1979, o curso de Licenciatura Plena em Geografia desenvolve atividades no CFP da UFCG. A partir dessa época, tem passado por mudanças significativas com relação à formação inicial docente. As principais recomendações das DCN para mudanças nos cursos de formação de professores são a respeito da carga horária e formação das práticas de ensino e dos estágios supervisionados, assim como o enfoque no desenvolvimento de habilidades e competências para a prática docente (BLOG PIBID UFCG/CFP, 2014).

Outra mudança de grande importância foi o ingresso do subprojeto do PIBID/Geografia, pois a partir dele novas perspectivas de formação passaram a ser implantadas, dentre elas: o maior desenvolvimento de práticas pedagógicas e aquisição de experiências, tanto para os Bolsistas ID, quanto para os supervisores e coordenadores do Programa.

Neste capítulo buscaremos apresentar a caracterização do subprojeto do PIBID/Geografia no CFP da UFCG e nas escolas participantes. Também apresentaremos os conhecimentos referentes ao trabalho docente e como estes são desenvolvidos ainda durante a formação inicial dos Bolsistas ID do subprojeto, tendo como base o ano de 2017. Esse recorte temporal foi feito com o intuito de tornar o estudo objetivo e menos exaustivo, visto que desde que o subprojeto foi inserido no CFP da UFCG foram muitas ações desenvolvidas e reconhecidas como de grande importância.

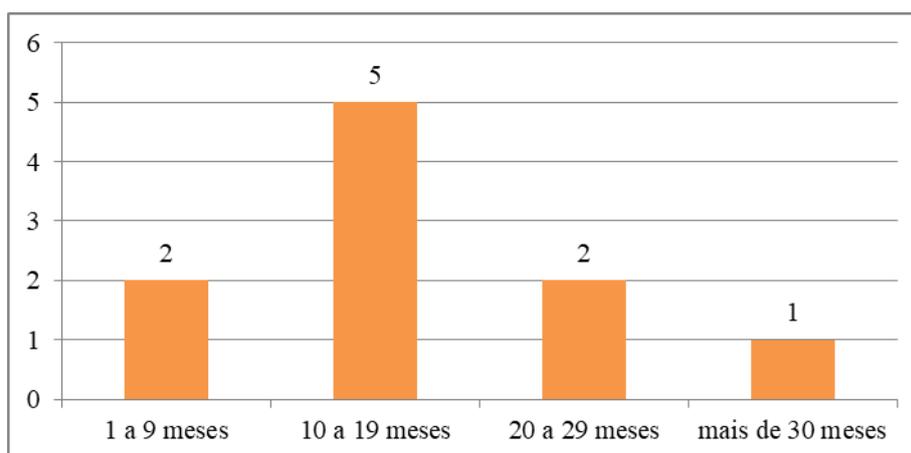
O subprojeto de Geografia teve início no CFP no ano de 2014. Foi inserido na instituição em um contexto de muitos debates com relação à disciplina, não só na UFCG como em todo o país, tanto no âmbito acadêmico, quanto no escolar. A Geografia nos últimos anos tem sofrido questionamentos que influenciam na importância que é dada a disciplina para a Educação. Esses questionamentos são em grande parte, fruto da história da disciplina que sempre foi marcada por discussões metodológicas e epistemológicas. Dessa forma, com a introdução do subprojeto no CFP, muitos estudantes do curso de licenciatura em Geografia obtiveram em suas formações avanços do ponto de vista teórico-metodológico.

Assim, de acordo com o relatório parcial do subprojeto do ano base 2017:

O objetivo da atuação do PIBID é a qualificação do ensino de Geografia na Educação Básica e colaborar para a formação inicial dos estudantes do curso de licenciatura em Geografia do Centro de Formação de Professores da UFCG. Suas intervenções, a partir da relação teoria/prática, permitem o aperfeiçoamento didático-pedagógico no ensino de Geografia e, com isso, o desenvolvimento intelectual dos educandos e bolsistas do subprojeto. (RELATÓRIO PIBID/ UFCG, 2017, p.3).

Em 2017 o Programa atuou seguindo o Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: PIBID-Diversidade. Nele estavam inseridas instituições federais públicas, estaduais, municipais, comunitárias e muitas outras (BRASIL, 2013). Esse Edital foi concluído e encerrado em fevereiro de 2018. No CFP, durante o ano de 2017, o subprojeto de Geografia atendeu a 15 Bolsistas ID, alguns com mais tempo no Programa, outros com apenas alguns meses de ingresso, como podemos observar na figura 2.

Figura 2 - Gráfico do tempo de participação dos Bolsistas ID nas ações do PIBID de Geografia do CFP



Fonte: Bolsistas ID de Geografia/UFCG-CFP. Organizado por Tomaz, 2018.

Os dados apresentados na figura 2 são referentes aos questionários realizados com os Bolsistas ID que participaram do PIBID durante o ano de 2017. Eles apresentam um aspecto significativo: que é a permanência dos Bolsistas ID no Programa, já que a maioria tinha um tempo de participação de mais de 10 meses. Um fator que contribuiu para isso, e que foi relatado pelos Bolsistas ID, é a consciência da importância do PIBID para as suas formações profissionais.

De acordo com Oliveira Neto (2018, p. 32), as escolas atendidas pelo PIBID em Cajazeiras:

[...] pertencem a 9ª Gerência Regional Ensino do Estado da Paraíba sendo onze delas no município de Cajazeiras, uma no município de São José de Piranhas, e a Escola Cecília Estolano do Subprojeto de Geografia a única da rede Municipal de ensino de ensino de Cajazeiras. Dentre essas escolas existem algumas que recebem dois ou mais subprojetos, como a Escola Dom Moisés Coelho que atende os subprojetos de Letras Português, Física, História e Matemática.

As escolas são selecionadas de acordo com suas necessidades, principalmente referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este criado em 2007 com o objetivo de medir o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Educação Básica no Brasil, a partir do fluxo escolar e das médias referentes aos exames desenvolvidos a cada dois anos pelo Ministério da Educação no país. A meta principal do IDEB, é que a Educação atinja média seis até o ano de 2022. Essa média é estipulada com base nos países desenvolvidos. Além disso, cada escola deve desenvolver metas de acordo com suas necessidades, e contribuir para que os níveis de desenvolvimento no país continuem elevando (PORTAL INEP¹, 2018).

Geralmente o IDEB das escolas que participam do PIBID está abaixo da meta estabelecida pela própria escola. Outro fator é a disponibilidade da escola em receber os licenciandos em suas dependências para atuar em sala de aula com os professores e, além disso, colaborar com as ações deles.

O subprojeto de Geografia do CFP em 2017 se dividia entre duas equipes, que atuavam em duas escolas da cidade de Cajazeiras- PB: a EMEIF Cecília Estolano Meireles, e a EEEFM Professor Crispim Coelho. Atualmente as ações nas escolas foram concluídas com o encerramento em fevereiro de 2018, do Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: PIBID-Diversidade.

Na figura 3 (p. 35), podemos observar o Ideb do ano de 2013 das escolas EEEFM Professor Crispim Coelho e EMEIF Cecília Estolano Meireles. Os dados apresentados estão disponibilizados no site do Inep, no qual é divulgado o Ideb das escolas brasileiras. Como foi dito anteriormente no ano de 2017 o PIBID atendia ao edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: PIBID-Diversidade, e por isso os dados apresentados na figura 3 são referentes ao ano de 2013.

De acordo com os dados apresentados na figura 3 (p. 35), a EEEFM Professor Crispim Coelho não atingiu a meta estipulada para o ano de 2013 de 3,2. Conseguindo apenas 1,5 de média, ou seja, menos da metade esperada para o ano. A EMEIEF Cecília Estolano Meireles apresenta as médias referentes aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, em que

¹ Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/ideb> > acesso em: 20 de junho de 2018.

apenas os anos iniciais do ensino fundamental conseguiram atingir e ultrapassar a meta com 4,4 de média.

Precisamos destacar que além dos resultados dos exames realizados e do fluxo escolar, existem muitos outros aspectos que influenciam no resultado das médias das escolas como: a condição social e econômica dos alunos, o relacionamento com os familiares e funcionários das escolas, condições de trabalho dos professores, recursos não disponibilizados pelas escolas e etc., que não são considerados no resultado das avaliações realizadas nas escolas, e os futuros professores precisam estar atentos a essas questões.

Figura 3 - Quadro da média do Ideb das escolas em 2013

ESCOLA	ANO	Meta	Valor
EEEFM Professor Crispim Coelho (ensino fundamental)	2013	3,2	1,5
EMEIEF Cecília Estolano Meireles (anos iniciais do ensino fundamental)	2013	3,9	4,4
EMEIEF Cecília Estolano Meireles (anos finais do ensino fundamental)	2013	3,8	2,6

■ Igual ou acima da meta
■ Abaixo da meta

Fonte: Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/ideb> > acesso em: 20/06/ 2018. Organizado por Tomaz, 2018

Como expresse anteriormente, para uma escola ser beneficiada com o PIBID, dentre vários aspectos, são avaliadas a nota do Ideb e a disponibilidade desta em receber o Programa. Na figura 4 (p.36) são apresentados os dados do Ideb levantados pelos subprojetos das escolas Professor Crispim Coelho e Cecília Estolano Meireles. Na EEEFM Professor Crispim Coelho, além do subprojeto de Geografia, existiam os subprojetos de Biologia, História e Letras - Inglês.

De acordo com a figura 4 (p.36), com relação à média do Ideb há divergências entre os subprojetos da EEEFM Professor Crispim Coelho, em que o subprojeto de Biologia apresenta uma média diferente dos demais subprojetos. Há diferenças também com relação ao número de alunos na escola e o número de alunos envolvidos no projeto. Com relação à EMEIEF

Cecília Estolano Meireles o subprojeto de Geografia apresenta apenas uma das médias disponíveis no site do Inep, já que este apresenta duas médias para a escola, referentes aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. De acordo com a figura 4, o subprojeto apresentou apenas a média dos anos finais do ensino fundamental.

Figura 4 - Quadro da relação das escolas e os subprojetos do PIBID

Nome da escola	Subprojeto	IDEB	Número de alunos na escola	Número de alunos envolvidos no projeto
EEEFM Professor Crispim Coelho	Biologia	2,2	720	132
	História	1,5	730	156
	Geografia	1,5	995	250
	Letras – Inglês	1,5	985	49
EMEF Cecília Estolano Meireles	Geografia	2,6	460	180

Fonte: Relatório PIBID/ UFCG 2014 (2014). Organizado por David Luiz Rodrigues de Almeida.

O recolhimento desses dados pelos Bolsistas ID além de ser uma atribuição do Programa, é fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos relacionados ao contexto escolar pelos futuros professores. Além desse conhecimento, são vários os saberes necessários ao trabalho docente, como veremos no próximo item.

4.1 Conhecimentos docentes e o ensino de Geografia

Os conhecimentos que acompanham a carreira profissional docente sempre estiveram em pauta nas discussões relacionadas à Educação. Estes têm passado por testes para “medir” a capacidade dos professores de ministrar aulas. Os testes, na maioria das vezes, recebem críticas pela forma como são desenvolvidos. O que muitos criticam é que eles não levam em consideração todas as questões que acompanham a carreira docente, e que podem influenciar na forma como o professor desenvolve seu trabalho. Sobre isso Shulman (2014, p. 204) afirma que:

Aspectos fundamentais do ensino, como o conteúdo lecionado, o contexto em sala de aula, as características físicas e psicológicas dos alunos ou a realização de propósitos não necessariamente avaliados por testes padronizados são tipicamente ignorados na busca pelos princípios gerais do ensino eficaz.

É indiscutível a importância que os saberes desempenham na vida profissional do docente. Eles influenciam diretamente na forma como o professor desempenha seu trabalho em sala de aula e fora dela. Menezes (2016, p. 78) reforça ao dizer que “são inúmeros os saberes necessários ao professor para desenvolver seu trabalho, o que torna esta profissão extremamente complexa e ratifica a responsabilidade dos cursos de formação de professores.”.

Sobre o estudo dos saberes na profissão docente, Tardif e Raymond (2000, p. 212) ressaltam que :

Atribuimos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Os termos citados pelo autor correspondem ao conjunto de saberes que fazem parte da atividade docente. O “saber” refere-se aos conteúdos da disciplina a qual o professor ensina; o “saber-fazer” está relacionado à forma como o professor trata os conteúdos para que seus alunos apresentem uma aprendizagem significativa; e por último, o “saber-ser” diz respeito ao caráter do professor, e como ele se relaciona com seus alunos. Os professores adquirem saberes a partir das diversas interações sociais em sua carreira, desde relações com familiares, na adolescência na formação escolar, depois na formação acadêmica e na carreira profissional (*ibidem*, 2000).

Shulman trata os conhecimentos relativos ao trabalho docente, como questão de grande importância para a sua profissionalização. Dessa forma, o autor apresenta quais e como eles são desenvolvidos, por meio de uma base de conhecimentos que para ele precisam ser apresentados no trabalho de um profissional docente. São eles:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;

- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 2014, p. 206).

Sabemos que a profissão docente envolve uma gama de conhecimentos, que não se restringem ao conhecimento científico da disciplina e o pedagógico, indo muito além desses dois fatores. Dentre os conhecimentos listados pelo autor, como as categorias indispensáveis na atuação docente, no seu estudo, o autor destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo, ao afirmar que:

O conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (*Ibidem*, p. 207)

Para o autor o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que mais representa o trabalho de um professor. Visto que a partir dele, pode-se ter uma distinção entre o trabalho de um especialista, o trabalho de um pedagogo e o de um professor de determinada área (SHULMAN, 1987). No trabalho docente, o saber específico e o saber pedagógico precisam se unir a outros, e assim, o docente deve adaptar ambos os saberes para melhor desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

A prática pedagógica que é desenvolvida pelo professor é influenciada pelos conhecimentos que são desenvolvidos ao longo de sua carreira profissional e, principalmente, ainda durante sua formação. Sobre isso, Ascensão e Valadão (2014, s. p.) afirmam que “cabe destacar que essas práticas são produzidas por professores cuja formação inicial e continuada talvez não favoreça a produção de alterações em suas ações pedagógicas”.

Em seu estudo relacionado à carreira docente, Becker (2001) apresenta como se desenvolvem as práticas dos professores. Para ele cada professor segue uma epistemologia: empirista, apriorista e construtivista, que esta diretamente relacionada com a sua prática pedagógica: pedagogia diretiva, pedagogia não-diretiva e pedagogia relacional, respectivamente. Essas ideias estão sistematizadas na figura 5 (p. 39).

De acordo com a epistemologia empirista a pessoa ao nascer não apresenta nenhum conhecimento, e isso permanece frente a cada novo acontecimento. É o meio físico e social que determina o desenvolvimento da aprendizagem por meio dos sentidos do ser humano. Assim, de acordo com Becker (1993, p.36) “[...] O conhecimento aparece, aqui, como tributário de uma fonte externa ao sujeito. A teoria vem de fora trazida pelo professor; não se interroga a respeito de suas condições prévias. [...]”. O aluno é um ser sem conhecimento, e o professor é quem o transmite, o professor é quem determina.

O docente que é guiado pela epistemologia empirista tende a desenvolver a pedagogia Diretiva. Nela, o docente acredita que só ele pode desenvolver o conhecimento em seus alunos, pois eles não são capazes de aprender sozinhos. O professor é autoritário em sua prática e não considera as opiniões dos educandos como importantes. O objetivo principal para ele é a superação do conteúdo, sem se importar se o aluno está realmente aprendendo. A aula desse professor é apenas expositiva, o professor acredita na transmissão de conhecimentos (BECKER, 2001).

Figura 5: Quadro da relação entre a Epistemologia e a Pedagogia do Professor

Epistemologia	Pedagogia
Empirista (Sujeito←Objeto)	Diretiva (Aluno←Professor)
Apriorista (Sujeito→Objeto)	Não-Diretiva (Aluno→Professor)
Construtivista (Sujeito↔Objeto)	Relacional (Aluno↔Professor)

Fonte: Becker, 2001. Organizado por Tomaz, 2018.

As características do modelo pedagógico diretivo podem ser relacionadas com os exemplos que Cavalcanti (2013) expõe das práticas que permanecem no cotidiano do ensino da Geografia. Dentre elas estão:

- 1- A prática do professor que é um mero transmissor de conhecimentos, ou mais precisamente de conteúdos;
- 2- O que se apoia apenas no livro didático em suas aulas e não busca outras fontes e, além disso, a principal meta é a superação dele no final do no letivo;

- 3- O que utiliza mapas apenas para ilustração da localização de um fenômeno que ele explica;
- 4- O que acredita que seu aluno só aprende o conteúdo se ele consegue memorizar;
- 5- O que explica o conteúdo apenas com a definição dos conteúdos geográficos, sem que haja uma relação entre os conteúdos ensinados;
- 6- O que improvisa e não se prepara antecipadamente para as aulas; o que se preocupa apenas com o cumprimento do conteúdo em relação ao tempo da aula;
- 7- E o que não estabelece relações afetivas com seus alunos, não há confiança entre ambos, a aula se torna monótona e sem sentido.

Além do modelo epistemológico empirista, Becker (2001) apresenta o modelo apriorista figura 5 (p. 39). Segundo este modelo, o sujeito já nasce com o conhecimento que faz parte de sua herança genética. Ele precisa apenas assimilá-lo e organizá-lo para desenvolver um novo saber. É o contrário do modelo empirista.

O professor apriorista, desenvolve a pedagogia não-diretiva. Nela o aluno desenvolve conhecimento com o mínimo de intervenção do docente. De acordo com Becker (2001, p. 20) “[...] o professor não diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo.” Dessa forma, é o aluno que determina a ação do professor. Cabe ressaltar que o professor apriorista considera que o aluno possui um conhecimento herdado. Se ele apresentar algum tipo de deficiência com relação à aprendizagem, então isso é resultado de sua carga genética, de sua posição social e de suas condições econômicas (*ibidem*, 2001).

Becker (2001) também apresenta a epistemologia construtivista figura 5 (p. 39). O professor que segue esta epistemologia, diferentemente das anteriores, acredita na construção do conhecimento entre ambas as partes: professor e aluno. Além disso, o conteúdo ensinado é adaptado de acordo com as necessidades dos educandos. O professor que segue a epistemologia construtivista desenvolve uma pedagogia relacional. Nessa pedagogia o professor não é o único atuante em sala de aula, e nem o aluno. Ambos têm participação importante no processo de ensino e aprendizagem (BECKER, 2001).

O autor apresenta o modelo relacional como o mais adequado para o professor. Porém, apesar de apresentar características necessárias, a Educação Escolar é complexa: as turmas são diferentes, os alunos têm personalidades variadas, e o professor precisa se adaptar a cada contexto. Assim, podemos concluir que esses modelos apresentados pelo autor, na realidade, não se apresentam de forma distinta a cada professor. Na realidade eles podem se apresentar combinados, dependendo do contexto de cada aula.

De acordo com Menezes (2016, p. 59):

As concepções epistemológicas apresentadas pelo professor são provenientes da sua afinidade com determinada orientação teórico-metodológica tanto da Geografia quanto da Educação. Cabe salientar que estas tendem a seguir uma mesma linha, visto que as escolhas do educador no que se refere à perspectiva que fundamentará suas práticas associam-se à sua visão de mundo. De acordo com seus valores, seus ideais, sua postura política adotará determinada epistemologia.

Dessa forma, são muitos os elementos que influenciam para que o professor siga determinada epistemologia. De acordo com a autora o professor não necessariamente tem consciência disso (*ibidem*, 2016).

Com base no que foi apresentado pelas ideias de Becker (2001) todas as práticas e conhecimentos dos professores de Geografia envolvem uma base epistemológica. Portanto, a epistemologia que guia o professor em seu trabalho, precisa ser considerada em estudos relacionados aos conhecimentos da carreira profissional docente.

As discussões relativas ao trabalho de docentes de Geografia têm apresentado, cada vez mais, pontos sobre as práticas dos professores da disciplina. Essas práticas estão diretamente relacionadas com os conhecimentos dos docentes. Como vimos anteriormente, eles são desenvolvidos durante toda a vida do profissional, e durante sua formação. Em tempos não muito remotos, a formação inicial docente em Geografia apresentava uma configuração que priorizava a construção de conhecimentos específicos da ciência, referente ao modelo 3 + 1. De acordo com Pinheiro e Almeida (2017, p. 16)

Nesse modelo, o aluno, após três anos de estudos das disciplinas específicas, cursa um ano de disciplinas pedagógicas para se tornar professor de Geografia. Esse modelo simplifica a formação do professor e não garante bases para a formação profissional docente. Além disso, nessa perspectiva, cabe ao professor apenas o papel de transmissor de conhecimento, e aos alunos, o de receptores, sendo a pesquisa atributo exclusiva do bacharelado.

Com a elaboração das DCN e as alterações nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos cursos de licenciaturas, a formação de professores em Geografia teve que, teoricamente, abandonar o modelo mencionado anteriormente e, além disso, não apresentar as particularidades do Bacharelado, que dá ênfase às disciplinas específicas da Geografia, colocando em segundo lugar às disciplinas pedagógicas para o desenvolvimento do fazer docente (BRASIL, 2001). De acordo com Pinheiro e Almeida (2017, p.16) “Dentre as universidades brasileiras que não cumpriram as DCN de 2001 de Geografia, estão a UFPB [Universidade Federal da Paraíba] e a Universidade de Brasília (UNB)”.

Atualmente, os documentos norteadores e os estudos referentes à formação docente em Geografia apontam para a necessidade de maior desenvolvimento das práticas pedagógicas. Essas práticas devem ser desenvolvidas ainda na formação inicial, por meio de maior destaque às disciplinas pedagógicas e práticas. Cavalcanti (1998, p. 21) acrescenta que:

Quanto aos aspectos pedagógico-didáticos das propostas de ensino de Geografia, persiste a crença, explícita ou não, de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria enfocado criticamente. Ou seja, para que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos bastaria que o professor se preocupasse em trabalhar em sala de aula com conteúdos críticos baseados em determinados fundamentos metodológicos dessa ciência. Embora essa seja, ainda, uma posição dominante, alguns autores demonstram preocupação maior com a questão pedagógica no ensino de Geografia, conforme atestam, por exemplo, os temas das dissertações e teses mais atuais sobre o ensino de Geografia.

De acordo com as palavras da autora, o que ela enfoca, é o equívoco atribuído ao ensino da Geografia, no qual bastaria o ensino de conteúdos com enfoque crítico, para que seja possível formar cidadãos críticos. A formação de cidadãos críticos pelo ensino da Geografia vai muito além do ensino de conceitos fragmentados. Para isso, é preciso diversos aspectos que estão relacionados ao saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Cavalcanti (2013) aponta para a importância do conhecimento dos conceitos Geográficos, porém, é preciso que o professor compreenda a diferença entre conteúdo e conceito. Os conceitos da Geografia (paisagem, lugar, território e etc.) são os meios pelo qual o professor desenvolverá seus conteúdos (CAVALCANTI, 2013). Ainda é permanente na prática de professores da disciplina, apenas a caracterização separada dos conceitos em seu ensino. De acordo com Cavalcanti (1998, p. 26: Grifo nosso)

A experiência tem mostrado a ineficácia de se ensinar conceitos à criança ou ao jovem apenas transmitindo a eles o conceito definido no livro ou elaborado pelo professor. A pesquisa corrente sugere que **o professor deve propiciar condições para que o aluno possa formar, ele mesmo, um conceito.** Por essa razão, é relevante o investimento intelectual para compreender o processo de construção de conceitos.

De acordo com a frase em destaque, o que a autora coloca em relação ao desenvolvimento da prática de ensino dos conteúdos, é que o professor de Geografia consiga desenvolver três características que são: problematizar, sistematizar, e sintetizar. Problematizar o conteúdo significa fazer perguntas como: para que estudar esse conteúdo? O que sabe sobre ele? Sistematizar significa apresentar as características do tema e relacionar

com outras temáticas. Sintetizar é escolher os conteúdos que realmente contribuirão para a formação do educando (CAVALCANTI, 2013).

Cavalcanti (1998; 2013) e Ascensão e Valadão (2014) discutem sobre a importância da espacialidade na prática do professor de Geografia. Não basta que o docente apresente conhecimentos sobre os conceitos geográficos, apesar de estes serem indispensáveis ao professor dessa disciplina. O professor precisa em suas aulas relacionar os conceitos geográficos com o tripé metodológico da Geografia: Localizar, Descrever e Analisar. Além disso, deve considerar as interações dos processos naturais e sociais na explicação de seus conteúdos (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014).

Dessa forma, no próximo item será apresentado o desenvolvimento de conhecimentos a partir das ações do PIBID/Geografia do CFP da UFCG durante o ano de 2017.

4.2 PIBID/UFCG/CFP de Geografia e o desenvolvimento de Conhecimentos Pedagógicos

As informações apresentadas aqui foram organizadas a partir do relatório parcial 2017 do PIBID/UFCG/CFP de Geografia, e também do *Blog* desenvolvido pelas equipes do subprojeto. O *Blog* do subprojeto de Geografia é uma das principais fontes de obtenção dos dados aqui apresentados. Este de grande importância para a divulgação do subprojeto e principalmente para a exposição dos resultados alcançados pelo PIBID. Enfatizamos a grande contribuição do *Blog* e reconhecimento desse meio virtual para a divulgação das ações desenvolvidas pelos Bolsistas de ID, supervisores, coordenadores e alunos da Educação Básica durante a participação no Programa.

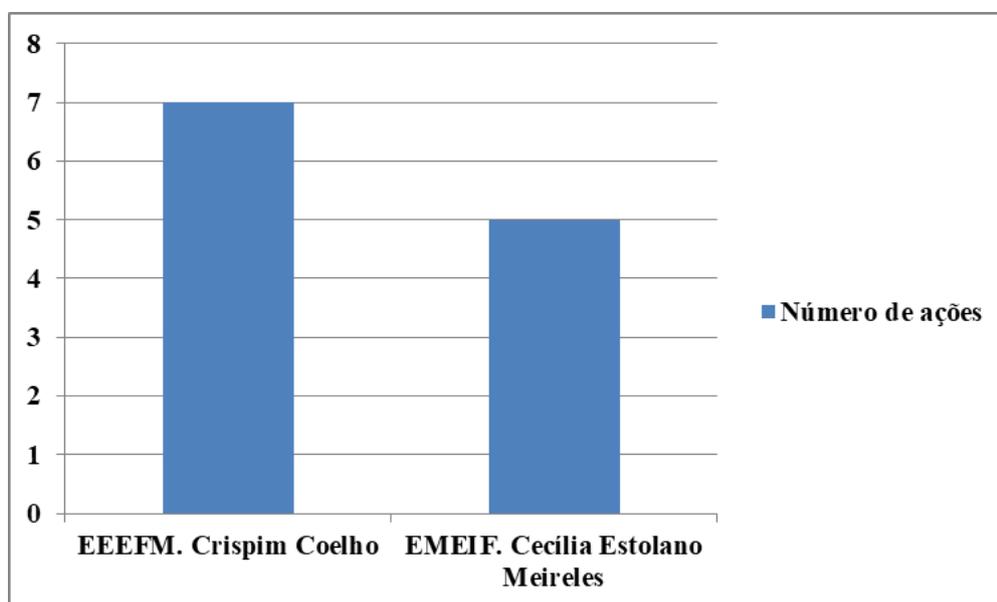
As ações desenvolvidas pelos Bolsistas ID e divulgadas no *Blog* e relatório são resultado das reuniões e dos planejamentos semanais. A partir disso, os bolsistas tem acesso a estudos teórico-metodológicos para o desenvolvimento das práticas e de seus conhecimentos sobre o ensino de Geografia.

O ano de 2017 foi muito produtivo para os envolvidos no Programa, além de muitas ações desenvolvidas, o subprojeto participou de eventos e atividades extracurriculares. Dessa forma, muitos resultados foram obtidos e apresentados por meio de trabalhos e relatórios. Os dados apresentados no gráfico da figura 6 (p. 44) apresentam o número de ações desenvolvidas nas escolas pelos Bolsistas de ID.

Como pode ser observado na figura 6, foram sete ações realizadas pela equipe de bolsistas ID na EEEFM. Crispim Coelho, e cinco ações na EMEIF. Cecília Estolano Meireles. Ressaltamos que as ações possuem durações diferentes, eram dois encontros em média por ação da equipe da EEEFM. Crispim Coelho, que aconteceram nas turmas do 6º ano B, 7º ano B, 8º ano B e 9º ano B; e quatro encontros em média por ação da equipe da EMEIF. Cecília Estolano Meireles, nas turmas do 7º ano A e B e 6º ano A.

As ações das equipes fazem parte da proposta do Programa em aproximar universidades e escolas da Educação Básica. As reuniões na UFCG aconteciam semanalmente, a partir delas os Bolsistas ID tinham acesso a conhecimentos teóricos com a realização de debates sobre livros escolhidos pelo supervisor da universidade. Os planejamentos também aconteciam semanalmente, porém eram realizados nas escolas com o supervisor. A partir deles eram definidos os temas a serem trabalhados, a turmas, as metodologias, os recursos entre outras questões.

Figura 6 - Gráfico do número de ações desenvolvidas pelos Bolsistas ID, nas escolas em 2017



Fonte: Relatório parcial PIBID/UFCG 2017. Organizado por Tomaz, 2018.

As ações foram realizadas em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Na EEEFM. Crispim Coelho foram realizadas as seguintes ações:

- O envelhecimento da população: respeito, convivência e cuidado;
- Oficina temática: confecção de maquetes sobre o interior do planeta Terra;

- Construção de Reálías: a formação do solo;
- Oficina temática: confecção de maquetes das placas tectônicas;
- Biomas do Brasil: conhecer, entender e preservar;
- A conservação ambiental e os tipos de poluição (não concluída)
- Cordelizando o lugar.

Os temas são organizados de acordo com o planejamento realizado pela equipe. Na ação “A conservação ambiental e os tipos de poluição”, que não pode ser concluída, seria realizado a montagem de jardins no interior da escola. Contudo, a escola foi contemplada com uma reforma, e a ação não pode ser concluída. Na EMEIF, Cecília Estolano Meireles foram realizadas as seguintes ações:

- Oficina temática: materiais recicláveis: recursos didáticos para o ensino de Geografia;
- Oficina: construção de desenhos sobre as categorias geográficas;
- Oficina: trabalhando os biomas brasileiros de forma lúdica;
- O uso da literatura de cordel no ensino de Geografia;
- Oficina: orientação pelos astros.

Além das ações apresentadas anteriormente, alguns alunos da equipe do EEEFM. Crispim Coelho realizou o “PIBID sem fronteiras” uma proposta de extensão do PIBID para outras escolas. Os Bolsistas ID desenvolveram palestras em duas escolas de uma cidade vizinha a Cajazeiras-PB, a Escola Professor Adalberto e a Escola Maria Cândido, ambas situadas na cidade de Cachoeira dos Índios- PB. As escolas não possuem o programa, e o intuito era de apresentar as contribuições dele para a Educação Básica.

A ação envolveu temas como: Quaresma, Semana Santa e os Biomas Brasileiros. Na ocasião o tema trabalhado na campanha da fraternidade foi à importância de se preservar o meio ambiente. A ação realizada em outras escolas acrescentou conhecimentos relacionados a outros espaços de ensino, com questões diferentes das vivenciadas pelos bolsistas (BLOG PIBID/GEOGRAFIA, 2017).

Os Bolsistas ID também participaram da organização e apresentação de uma oficina de cartografia, na qual foram convidados pela professora das disciplinas de Cartografia e Geoprocessamento da Universidade. Eles apresentaram a oficina sobre mapas temáticos aos

alunos da Escola Técnica Estadual de Cajazeiras-PB. O objetivo era prepará-los para a Olimpíada Brasileira de Cartografia (OBRAC- 2017). A preparação da oficina apresentou alguns problemas, pois foi uma experiência nova para os Bolsistas ID, porém foram alcançados bons resultados e grandes experiências.

Além das ações apresentadas anteriormente, podemos perceber pelos títulos das ações desenvolvidas, tanto na EEEFM. Crispim Coelho, quanto na EMEIF. Cecília Estolano Meireles, que os bolsistas de ID utilizaram diferentes metodologias como: confecção de maquetes, construção de réalias, aulas de campo e, entre outras. Assim como, vários recursos, diferentes linguagens, a interdisciplinaridade e, além disso, o estudo de temas transversais. Na obra de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), as autoras apresentam como pode ser realizado o ensino de Geografia nessa perspectiva. A partir das ações realizadas nas escolas os Bolsistas de ID têm acesso a práticas e, a partir disso, desenvolvem conhecimentos para a futura carreira profissional. Dessa forma, escolhemos uma das ações realizadas pelos Bolsistas de ID “Cordelizando o lugar” com o intuito de demonstrar mais profundamente como são desenvolvidos os conhecimentos práticos pedagógicos durante as ações do programa.

A ação “Cordelizando o lugar” foi realizada pela equipe de Bolsistas de ID da EEEFM. Professor Crispim Coelho, com a turma do 9º ano do ensino fundamental, no dia 28 de dezembro de 2017. A partir dos planejamentos realizados, os Bolsistas ID e professora supervisora da escola, decidiram trabalhar a categoria geográfica Lugar por meio da linguagem de cordéis. Sobre o conceito de lugar Carlos (2007, p. 17: Grifo do autor) afirma que:

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade *habitante - identidade - lugar*. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos de uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço possível de ser sentido, pensado apropriado e vivido através do corpo.

O objetivo principal era utilizar a realidade vivida pelos alunos, para que eles pudessem aprender de forma dinâmica, sobre a categoria geográfica Lugar. De acordo com Becker (2001) “ele [professor] acredita que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é construirá algum conhecimento novo se ele agir e problematizar sua ação”. O autor apresenta este aspecto como ação do professor que realiza a pedagogia relacional, e segue a epistemologia construtivista, figura 5 (p. 39). Assim, ao partir da realidade vivida pelos

alunos os Bolsistas ID possibilitavam a participação dos educandos, pois eles estudavam a partir daquilo que tinham conhecimento.

No primeiro encontro, os Bolsistas ID realizaram um embasamento teórico sobre os conteúdos a serem trabalhados, por meio de uma aula expositiva-dialogada. Durante o diálogo os educandos apresentaram seus conhecimentos prévios sobre cordéis, e sobre a categoria geográfica Lugar. Os Bolsistas ID proporcionaram um debate sobre o Lugar de cada aluno, e como eles se identificavam neles expressando seus sentimentos. A atitude docente de construir conhecimento com o aluno, proporcionando-lhe a participação no processo de ensino e aprendizagem, também é apresentada por Becker (2001) como atitude do professor que segue a epistemologia construtivista e pedagogia relacional, figura 5 (p. 39).

Durante a ação os bolsistas apresentaram a música “Deus e eu no sertão” dos cantores Victor e Léo, para que os alunos identificassem aspectos relacionados ao Lugar apontados pelo autor da música. Por fim, foi realizada uma aula prática com a confecção de Xilogravuras, Figura 7 e 8; onde os alunos puderam apresentar por meio das pinturas o seus Lugares. Foram utilizados diversos recursos como: tintas, pincéis, rolos, palitos de churrasco e bandejas de plástico. Cavalcanti (2013) apresenta a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos e a exploração de linguagens alternativas como práticas de professores de Geografia que, cada vez mais, estão surgindo e permanecendo na atuação docente.

Figura 7 - Imagem de xilogravura confeccionada por aluno do 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Blog do subprojeto PIBID/Geografia/UFMG, 2017.

As figuras 7 e 8 são Xilogravuras em que os alunos apresentam como Lugar de vivência, afetividade e relações; uma casa e um campo de futebol. Como pode ser observado foram utilizados poucos materiais, porém com resultados significativos, em uma aula de Geografia dinâmica e interessante para os educandos.

Figura 8 - Imagem de xilogravura confeccionada por aluno do 9º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Blog do subprojeto PIBID/Geografia/UFCG, 2017.

No segundo encontro foi realizada uma aula de campo, os alunos se deslocaram da escola na qual estudavam até a UFCG, para conhecerem o Laboratório de Prática de Ensino em Geografia (LAPEG) e outros espaços. O objetivo foi fazer com que os educandos conhecessem o Lugar de outras pessoas. Ainda no laboratório, Os Bolsistas ID apresentaram as principais características e história da literatura de cordel para os educandos. De acordo com Ferreira (2014, p. 27):

A literatura de Cordel é uma poesia popular, que narra várias temáticas sobre política, religião, mitos, festividades, educação, atualidades, meio ambiente, entre outros, que tem a finalidade de transmitir a informação. Seus escritores chamados de cordelistas são pessoas em sua maioria simples, mas que dispõe de um cunho político-ideológico, admirável. Ser cordelista necessita de uma sensibilidade e de criatividade para transformar a informação em rimas.

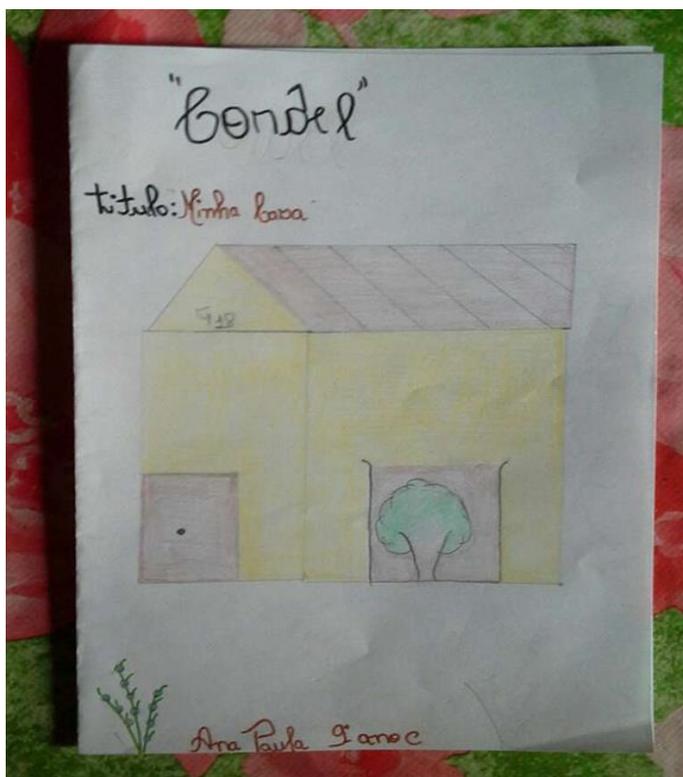
Surgiram algumas dificuldades no início, mas, com a ajuda dos Bolsistas ID, os alunos desenvolveram cordéis com temas relacionados aos seus Lugares. Por meio das rimas, os

alunos descreveram o quarto, a escola, o campo de futebol e outros locais como seus lugares de vivência e relações. Dessa forma,

Utilizar a literatura de cordel em sala de aula favorece o despertar e a aptidão pelo gosto da leitura, além de proporcionar aos educandos (as) a visualização de um cenário fictício ou real, que eles/elas possam participar através da contextualização da leitura. (*ibidem*, p. 27).

O interesse e a participação dos alunos foram elevando a partir da construção de cada verso. A ação desenvolveu a autoestima dos educandos, que se sentiram capazes de realizar algo, que no início sentiam dificuldades, figura 9. Dessa forma, os Bolsistas ID puderam concretizar a importância do ensino de Geografia com a utilização de outras linguagens, recursos e diferentes metodologias. Ao final da ação os Bolsistas ID confeccionaram um folheto com todas as poesias dos cordéis construídos pelos alunos, figura 10 (p. 50).

Figura 9 - Imagem de cordel criado por aluna do 9º ano do Ensino Fundamental

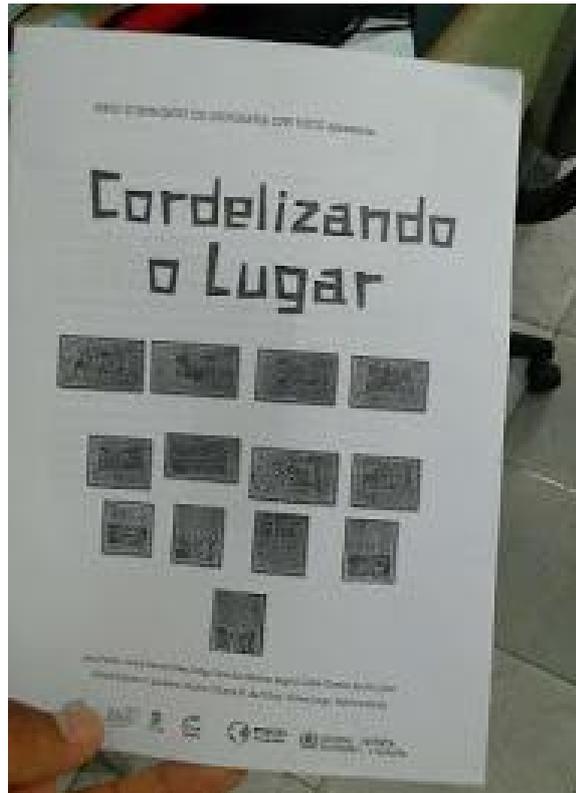


Fonte: Blog do subprojeto PIBID/Geografia/UFCG, 2017

Assim como a ação descrita anteriormente, todas as ações do programa são realizadas para alcançar objetivos, praticando a interdisciplinaridade, com o desenvolvimento de diferentes metodologias, e utilização de diferentes recursos no ensino da Geografia. Assim,

apresentaremos no próximo capítulo, os resultados do programa com relação ao o desenvolvimento de habilidades ainda durante a formação docente pelos alunos das licenciaturas, por meio da opinião dos Bolsistas ID que participaram do PIBID durante o ano de 2017.

Figura 10 - Imagem de folheto com as poesias escritas pelos alunos nos cordéis



Fonte: *Blog do subprojeto PIBID/Geografia/UFCG*, 2017.

4.3 O perfil dos Bolsistas ID de Geografia do CFP da UFCG e suas percepções sobre o PIBID

Dos 15 Bolsistas ID que participaram do PIBID de Geografia da UFCG durante o ano de 2017, 10 responderam ao questionário para elaboração deste estudo. Diante disso, podemos traçar o perfil dos Bolsistas ID e entender melhor a importância do programa para a formação inicial docente em Geografia. Utilizaremos as letras do alfabeto de A ao J para nos referirmos aos Bolsistas ID.

Os questionários foram realizados durante o mês de agosto de 2018 e, até esta data, os Bolsistas ID tinham entre 21 a 26 anos de idade. Cinco mulheres e cinco homens, dentre eles, apenas uma Bolsista ID estava casada. Na figura 11 apresentamos a relação entre o ano em que os Bolsistas ID concluíram o ensino médio e o ano em que ingressaram no ensino superior, com as respectivas idades de cada um.

Figura 11 - Quadro do Ano/idade de conclusão do ensino médio e ingresso no ensino superior

Bolsista ID	ENSINO MÉDIO (Conclusão)		ENSINO SUPERIOR (Ingresso)	
	Ano	Idade	Ano	Idade
A	2010	18	2012	20
B	2011	16	2013	18
C	2011	17	2013	19
D	2012	17	2014	19
E	2012	17	2015	20
F	2012	18	2014	20
G	2013	16	2014	17
H	2013	17	2014	18
I	2013	17	2014	18
J	2013	18	2014	19

Fonte: Bolsistas ID de Geografia/UFCG-CFP (2018). Organizado por Tomaz, 2018.

Hoje, segundo a LDBEN 4/2013 a Educação Básica abrange a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Estas etapas devem iniciar aos quatro anos de idade na pré-escola e ser concluídas aos 17 anos no ensino médio (BRASIL, 2013). Como podemos observar na figura 11, a idade mínima de conclusão do ensino médio foi de 16 anos e a máxima de 18, esse dado é importante visto que, nenhum dos licenciandos concluiu com mais de 20 anos de idade. Outro dado importante é que a LDBEN 9.394 de 20/1996 foi alterada pela Lei 11.274 de 6 de 2006, a partir dela o ensino fundamental passou a ter duração de 9

anos (BRASIL, 1996; 2006). Com isso, todos os bolsistas passaram um ano a mais na Educação Básica. Outro fator importante é o tempo entre a conclusão do ensino médio e o ingresso no ensino superior, os Bolsistas ID: G, H, I, e J, ingressaram no ensino superior no ano seguinte ao término do ensino médio; B, D, E, F e J após dois anos e I após três anos de conclusão do ensino médio.

Dos dez Bolsistas ID que responderam os questionários, apenas A, B e G exerciam atividade remunerada durante a participação no Programa como: recepcionista, monitor de programas sociais e professora, respectivamente. Os demais não exerciam outra atividade remunerada além do Programa, que disponibilizava uma bolsa mensal para os participantes.

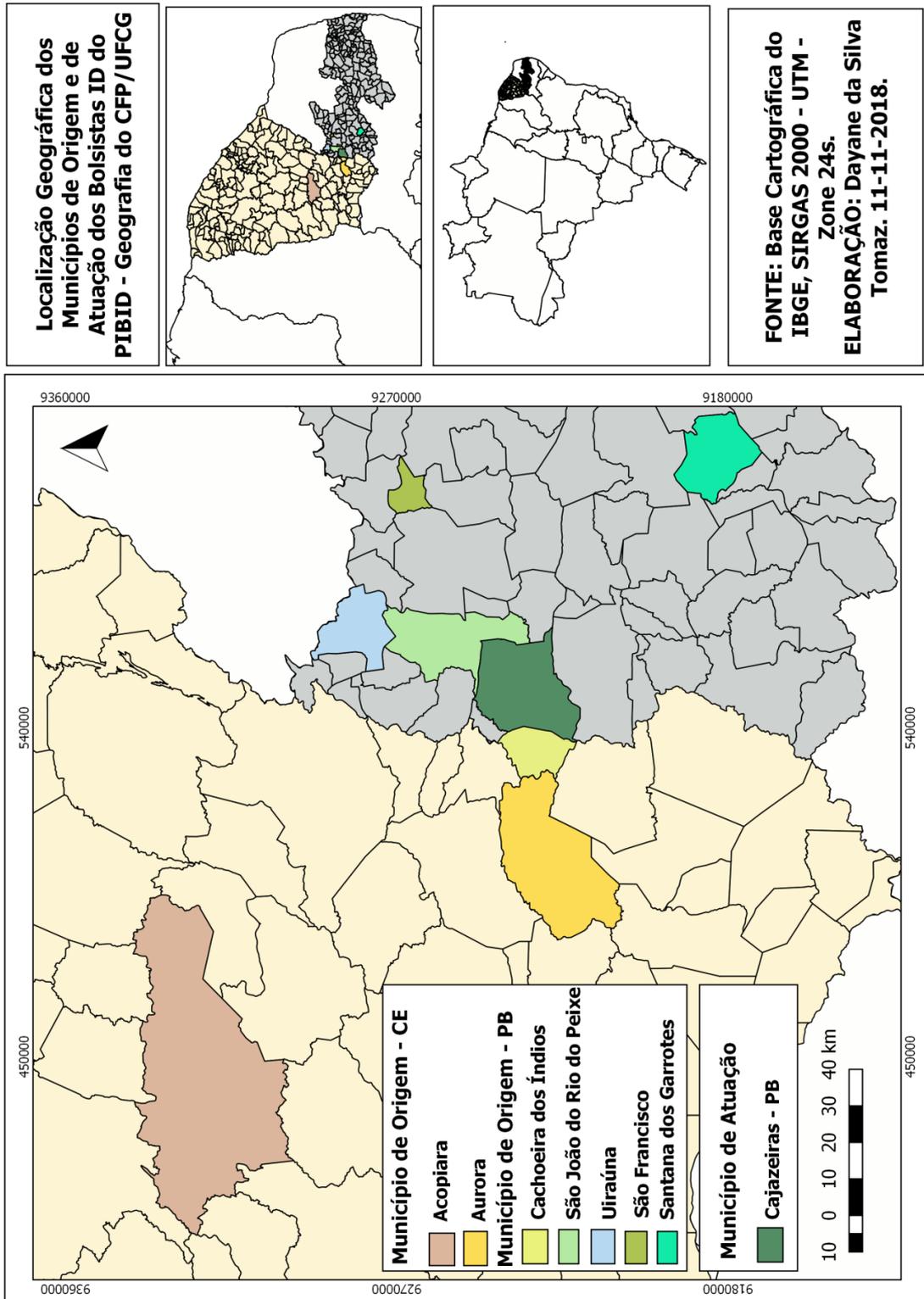
Sete Bolsistas ID moravam em Cajazeiras- PB, figura 12 (p.53), sendo que cinco destes eram beneficiados pelo programa Residência Universitária da UFCG, e os outros dois tinham residência própria na cidade. Três Bolsistas ID precisavam se deslocar diariamente de suas cidades de origem até a Universidade. Os Bolsistas ID são originários do Estado da Paraíba e do Ceará, como podemos observar na figura 12 (p. 53). Os Bolsistas ID: C; I e H, têm como cidade de origem Aurora - CE, que fica a 61 km de Cajazeiras PB, O Bolsista ID: E, têm como cidade de origem Acopiara - CE, distante 165 km de Cajazeiras - PB.

Os demais Bolsistas ID são todos da Paraíba: A é da própria Cajazeiras; B de Cachoeira dos Índios - PB, distante 17 km de Cajazeiras - PB; D de São João do Rio do Peixe - PB com distância até Cajazeiras de 24 km; F de Santana dos Garrotes - PB a 142 km de distância; G de Uiraúna - PB a 47 km de distância de Cajazeiras - PB e, J de São Francisco com distância de 79 km até Cajazeiras - PB. Além disso, seis Bolsistas ID afirmaram que em sua cidade de origem habitavam na zona rural e apenas quatro na zona urbana.

Sobre as profissões dos pais dos Bolsistas ID foram citadas: agricultor (a), vigilante, pedreiro, cabeleireira, pescador, costureira, professor (a), e pais que já estavam aposentados. Dois Bolsistas ID responderam que a renda familiar corresponde a menos de um salário mínimo, dois responderam um salário mínimo e seis Bolsistas ID responderam que a renda familiar corresponde de dois a três salários mínimos. Dos 10 Bolsistas ID que responderam ao questionário, dois não possuíam acesso à internet, todos possuíam acesso a TV aberta. Nenhum dos Bolsistas ID possuía acesso a TV por assinatura.

A figura 13 (p. 54) mostra os semestres em que os Bolsistas ID iniciaram o curso de licenciatura em Geografia, assim como o período em que cada um estava quando responderam aos questionários.

Figura 12 - Mapa dos Municípios de Origem e Atuação dos Bolsistas ID



Fonte: Base Cartográfica do IBGE, SIRGAS 2000. Organizado por Tomaz, 2018.

Dois Bolsistas ID já tinham concluído o curso, assim para eles adicionamos o semestre de conclusão.

Figura 13: Quadro dos períodos do curso de licenciatura em Geografia dos Bolsistas ID

Bolsista ID	Semestre que iniciaram o curso de licenciatura em Geografia	Período em que estavam quando responderam ao questionário.	Semestre de conclusão
A	2012.2	Curso concluído	2017.1
B	2013.2	Curso concluído	2018.1
C	2013.1	11°	***
D	2014.2	8°	***
E	2015.2	6°	***
F	2014.1	9°	***
G	2014.2	8°	***
H	2014.2	8°	***
I	2014.2	8°	***
J	2014.2	8°	***

Fonte: Bolsistas ID de Geografia/UFCG-CFP (2018). Organizado por Tomaz, 2018.

Portanto, a partir das informações expostas nesse item, podemos traçar algumas características importantes dos Bolsistas ID sobre o lugar deles, a formação, as dificuldades da maioria em ter que estudar em outra cidade, ou ter que trabalhar e estudar. Dessa forma, no próximo item, apresentaremos mais informações sobre o PIBID de acordo com os Bolsistas ID.

5 UM NOVO OLHAR SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE A PARTIR DO PIBID DE GEOGRAFIA

Até aqui, apresentamos as contribuições do PIBID para a formação inicial docente em Geografia baseados em documentos, relatórios e contribuições de pesquisas que abordam os assuntos retratados neste trabalho. Dessa forma, com o propósito de dar fomento ao estudo, apresentaremos mais informações sobre o Programa a partir do questionário realizado com os Bolsistas ID que participaram do Programa durante o ano de 2017. O intuito foi investigar a percepção dos Bolsistas ID sobre o Programa, analisando a influencia dele para suas formações, principalmente, com relação aos conhecimentos adquiridos a partir da participação no PIBID.

5.1 Ensino e aprendizagem de Geografia e conhecimentos docentes: PIBID/Geografia/UFCG

Por meio dos questionários realizados com os Bolsistas ID, buscamos investigar como eles desenvolviam o ensino e aprendizagem da Geografia durante as ações do Programa. Além disso, buscamos investigar o significado da Geografia para os Bolsistas ID e como isso influenciava na realização das ações, já que, segundo Cavalcanti (2013, p. 371 - 372: Grifo nosso)

*A modificação de modos de trabalhar depende de uma série de condições, desde as mais materiais e pontuais, até as estruturais, de condições de trabalho e de salário; **mas em uma boa medida um dos passos iniciais é a apropriação consciente dos professores de possibilidades práticas efetivas referentes aos caminhos e decisões a tomar, o que por sua vez depende, claro, de seu entendimento e de sua adesão às propostas.***

A autora fala sobre a apropriação consciente dos professores de possibilidades práticas efetivas referentes aos caminhos e decisões a tomar, ou seja, desenvolver a disciplina Geografia voltada para a criticidade dos educandos, por meio de práticas diferenciadas e, além

planejar, acompanhar e avaliar os resultados adquiridos é uma forma de transformar o ensino e aprendizagem da disciplina. Diante disso, perguntamos aos Bolsistas o que é o conhecimento de Geografia trabalhado nas escolas para eles. Um dos Bolsistas ID, respondeu que:

A Geografia Escolar apesar de estudar as questões relacionadas à sociedade e o meio, ela ainda é bastante comedida, com relação ao desenvolvimento da criticidade dos alunos. O desenvolvimento do ensino e aprendizagem da Geografia nas escolas ainda é bastante acrítico, restrita ao estudo de elementos do espaço geográfico de forma fragmentada e sem relação com a vida dos alunos. (BOLSISTA ID C, 2018)

O Bolsista ID apresenta uma das maiores dificuldades da disciplina Geografia, que é o desenvolvimento da disciplina de forma fragmentada e sem relação com a vida dos alunos, isso sendo um dos principais motivos do não desenvolvimento da criticidade. Outro Bolsista ID faz o mesmo questionamento, ao dizer que “Infelizmente as escolas ainda resume muito o conhecimento da geografia em geografia física (Relevo, mapas, climas) e humana (países, guerras e continentes)” (Bolsista ID B, 2018).

Além do desenvolvimento nas escolas da Geografia acrítica, fragmentada e sem relação com a vida dos alunos; outro aspecto apontado por um dos Bolsistas ID é com relação ao currículo: “O conhecimento geográfico reflete sobre o entendimento do espaço geográfico. O currículo impõe determinados conteúdos que precisam ser trabalhados” (Bolsista ID I, 2018), ou seja, os professores não têm autonomia para desenvolver o ensino e aprendizagem da disciplina. Além disso, na maioria dos casos, o professor não consegue avaliar quais conteúdos deve ser trabalhado devido à complexidade da disciplina, o que implica na busca prioritária de cumprir o cronograma da escola e do livro didático. Diante disso, podemos perceber o modelo epistemológico empirista e pedagogia diretiva apresentada por Becker (2001) no ensino e aprendizagem da Geografia.

De acordo com Cavalcanti (2012, p. 131 -132)

No âmbito das investigações didáticas, muito se tem alertado sobre os limites de um ensino, não só da Geografia, mas de qualquer disciplina, que se estruture diretamente sobre prescrições curriculares oficiais. Como resultado das investigações, recomenda-se que os professores as usem com autonomia e distanciamento, a fim de que elas sirvam para apoiar o trabalho, não para defini-lo.

Apesar do que foi exposto nas ideias supracitadas, outro Bolsista ID apresenta o conhecimento de Geografia trabalhado na escola como “aquele que propõe um novo olhar e entendimento sobre os fenômenos ocorridos no espaço geográfico, contribui

significativamente para o exercício pleno da cidadania” (Bolsista ID E, 2018). Esse ensino de Geografia é a que vem sendo discutido e proposto nos últimos anos. Assim como propõem um dos Bolsistas ID ao dizer que: ”O conhecimento de Geografia que deve ser adquirido na escola deve ser construtivo e atuar na participação, no cotidiano do aluno e sua formação crítica cidadã” (Bolsista ID G, 2018). Esse ensino é apresentado na epistemologia construtivista e pedagogia relacional de Becker (2001).

Diante disso, perguntamos aos Bolsistas, qual a função do ensino de Geografia na Educação Básica. As principais respostas foram:

- “A Geografia escolar tem como papel principal despertar nos alunos o interesse por questões sociais, proporcionando a estes uma visão crítica da sociedade na qual está inserido”. (Bolsista ID H, 2018)
- “O ensino de Geografia deve desenvolver nos alunos o pensamento crítico sobre os aspectos que fazem parte da sociedade, para que dessa forma tornem-se sujeitos capazes de interpretar os acontecimentos do meio em que vivem e relacioná-los com o que estudam na escola, tornando-os cidadãos participantes da sociedade”. (Bolsista ID C, 2018)
- “Desenvolver nos alunos habilidades e competências de leitura crítica do espaço geográfico. Busca capacitar os alunos para interpretar, representar e caracterizar paisagens, o lugar em que vivem, os fenômenos naturais, etc”. (Bolsista ID A, 2018)
- “O ensino de Geografia propõe que os alunos sejam capazes de observar e perceber a importância da disciplina para o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social no espaço geográfico desenvolvendo um ensino que seja capaz de formar cidadão crítico”. (Bolsista ID I, 2018)

O que se vê nas respostas dos Bolsistas ID é que os futuros professores têm a consciência de que a Geografia é uma disciplina que precisa ser trabalhada para desenvolver nos educandos a criticidade com relação a sociedade e ao meio em que vivemos.

Diante do que foi exposto nos últimos parágrafos, cabe nos perguntar, como o aluno aprende os conteúdos de Geografia trabalhados pelo PIBID? As respostas dos Bolsistas ID apresentaram como principais aspectos: com a interação entre os membros do PIBID e os

alunos, com as diferentes metodologias, com a participação dos alunos, e através do cotidiano vivido pelos educandos.

A “utilização de diferentes metodologias nas aulas de Geografia” foi o ponto que mais se repetiu nas respostas dos licenciandos. De acordo com Cavalcanti (2012, p. 129), “há evidências de que muitos professores estão permanentemente procurando novas e diferentes formas de trabalhar e ensinar, novos materiais; novos recursos; novas metodologias”. A autora reconhece que os professores têm pouco espaço e pouco tempo para a efetivação de diferentes formas de trabalhar, mas apesar disso, podemos perceber muitos avanços. Dessa forma, perguntamos aos Bolsistas ID quais metodologias utilizadas apresentaram melhores resultados nas ações realizadas pelo PIBID, figura 14.

Figura 14 - Quadro das metodologias utilizadas nas ações realizadas pelo PIBID/Geografia em 2017

METODOLOGIA	QUANTAS VEZES FOI CITADA PELOS BOLSISTAS ID
Aula de campo	Seis vezes
Aula expositiva e dialogada	Quatro vezes
Criação de cordéis	Quatro vezes
Outras (dinâmicas e maquetes)	Quatro vezes
Representações em desenhos.	Três vezes

Fonte: Bolsistas ID de Geografia/UFCG-CFP (2018). Organizado por Tomaz, 2018.

A “aula de campo” foi à metodologia mais citada pelos Bolsistas ID. Sabemos que na Geografia, a aula de campo é uma metodologia de grande relevância, visto que, a disciplina aborda diferentes questões da relação entre a sociedade e o meio, que quando trabalhadas com o contato real entre sujeito e objeto de estudo, há maior eficiência no desenvolvimento dos conhecimentos. Segundo o relato de um dos Bolsistas ID sobre a aula de Campo

[...] é uma metodologia essencial para as aulas de Geografia. Pois é a partir dela, que os nossos alunos poderão de fato, colocar em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula relacionados ao espaço geográfico. (Bolsista ID, 2018)

A maioria das vezes o professor não tem as condições necessárias para a realização de aulas de campo, no entanto há muitas propostas que podem ser realizadas nas proximidades da escola, no bairro e na própria cidade do aluno, resultando em uma aprendizagem dinâmica e prática. Além da aula de campo, a “criação de cordéis” metodologia já apresentada anteriormente nesse estudo, foi citada quatro vezes; além da opção “outras metodologias” como: dinâmicas, maquetes e representações em desenhos. “As metodologias utilizadas visavam à participação dos alunos, além de relacionar com o cotidiano. Todas as ações tinham atividades práticas, pois os alunos tinham uma melhor aprendizagem”. (Bolsista ID I, 2018)

A opção “aula expositiva e dialogada” também foi bastante citada, se igualando a Criação de cordéis e aulas com dinâmicas e maquetes. “As aulas expositivas e dialogadas servem para explicar o conteúdo aos alunos e conhecer se eles entendem sobre tal conteúdo” (Bolsistas ID F, 2018). Neste trabalho apresentamos de diversas maneiras que é essencial para o ensino e aprendizagem de Geografia a realização de aulas práticas, dinâmicas com a participação dos alunos. Também pensamos que, a grande maioria das vezes, é inviável para alguns professores desenvolver aulas com diferentes metodologias, em decorrência da complexidade do contexto escolar vivido pelos professores.

Na verdade, a forma de realização das aulas é determinada por um conjunto de fatores que também já foram apresentadas nesse estudo. Com relação a isto, enfatizamos que a formação dos professores determina o desenvolvimento de seus conhecimentos pedagógicos, estes são diretamente influenciados pelos conhecimentos epistemológicos do profissional (BECKER, 2001). Assim no próximo item apresentaremos a relação entre os conhecimentos pedagógicos e epistemológicos dos Bolsistas ID.

5.2 Conhecimentos Pedagógicos e Epistemológicos dos Bolsistas ID no PIBID/Geografia

Na página 39 deste estudo, apresentamos como se dá a relação entre os conhecimentos pedagógicos e epistemológicos na prática de ensino do professor em sala de aula. Existem modelos para relacionar o trabalho pedagógico do professor: pedagogia diretiva, pedagogia não-diretiva e a pedagogia relacional; ambas são sustentadas por determinada epistemologia: empirista, apriorista e construtivista, respectivamente (BECKER, 2001). Dessa forma, nem

sempre um professor é guiado por apenas um modelo, pois suas ações e a forma de conduzir suas aulas dependerão de uma série de questões que poderão influenciar em seu trabalho.

Diante das ideias supracitadas, procuramos investigar por meio dos questionários realizados com os Bolsistas ID, quais modelos guiavam suas atividades em sala de aula. É importante lembrar que nem sempre o professor tem a consciência de estar utilizando determinado modelo pedagógico e epistemológico em suas ações em sala de aula (BECKER, 2001).

Iniciaremos apresentando algumas falas dos Bolsistas ID sobre o que significa, para eles, o conhecimento de Geografia trabalhado na escola e, a partir disso, poderemos entender como suas formações influenciam na Geografia desenvolvida por eles em sala de aula. Algumas respostas dos Bolsistas ID trazem a participação do aluno no processo de ensino, característica presente nos modelo pedagógico relacional e epistemologia construtivista de Becker (2001)

- “É aquele em que os conteúdos trabalhados têm e são ministrados de forma contextualizada com a realidade dos alunos”. (Bolsista ID J, 2018)
- “O conhecimento de Geografia que deve ser adquirido na escola deve ser construtivo e atuar na participação, no cotidiano do aluno e sua formação crítica cidadã”. (Bolsista ID G, 2018)
- “A Geografia trabalhada na escola é uma Geografia de abordagem ampla, um pouco mais generalizante que a trabalhada na Academia. Uma Geografia que trabalhe com a realidade do educando despertando nele um senso crítico e reflexivo”. (Bolsista ID F, 2018)

Esse ensino da Geografia é o que vem sendo discutido e proposto nos últimos anos. Um dos Bolsistas ID afirma que: “É aquele que propõe um novo olhar e entendimento sobre os fenômenos ocorridos no espaço geográfico, contribui significativamente para o exercício pleno da cidadania” (Bolsista ID E, 2018). Dessa forma, podemos interpretar que esses Bolsistas ID desenvolveram durante sua formação a epistemologia construtivista e a pedagogia relacional, em que há durante o processo de ensino e aprendizagem a construção de conhecimentos entre professor e alunos (BECKER, 2001).

Já em outras respostas, os Bolsistas ID apresentam o conhecimento de Geografia trabalhado na escola, dando ênfase ao conteúdo da disciplina. Aspecto presente na pedagogia diretiva e epistemologia empirista de Becker (2001).

- “Conhecimento sistematizado que caracteriza e representa o espaço geográfico, as relações socioespaciais e fenômenos físicos na natureza”. (Bolsista ID A, 2018);
- “Esse conhecimento envolve desde as formas de interação do homem com o seu meio até a parte física da Geografia”. (Bolsista ID D, 2018).

Perguntamos aos Bolsistas ID como era o processo de ensino dos conteúdos: se eles buscavam sempre a superação dos conteúdos; se haviam interrupções para responder as dúvidas e se as opiniões dos alunos eram importantes. Seis Bolsistas ID escolheram todas as alternativas, pois todas são importantes no processo de ensino. Quatro dos Bolsistas ID responderam que sempre buscavam a superação do conteúdo, a principal questão apontada pelos Bolsistas ID para escolher esta alternativa, é que o sistema educacional impõe que o professor trabalhe todo o livro didático, mas não descartaram a importância da opinião dos alunos e de haver interrupções para tirar dúvidas.

Outra importante questão relacionada aos conhecimentos pedagógicos desenvolvidos no PIBID é a relação que era estabelecida entre os Bolsistas ID e supervisores, assim como, com os funcionários das escolas nas quais eram realizadas as ações e com os alunos. Perguntamos como se dava a relação entre bolsista ID, professora supervisora e alunos. Escolhemos algumas respostas para demonstrar este aspecto do Programa:

- Tínhamos uma boa relação e uma parceria forte, dentro e fora de sala. (Bolsista ID H, 2018)
- A relação era boa, principalmente entre os pibidianos e a supervisora. A relação com os alunos era sempre amigável, eles gostavam muito da gente, eles sempre perguntavam per nós a professora. Foram poucas às vezes, uma ou duas, que aconteceram conflitos com os alunos, e mesmo assim, sempre resolvidos imediatamente. (Bolsista ID C, 2018)
- Era uma relação muito boa com os alunos, dificilmente se via algum tipo de conflito. Já com a professora supervisora era uma relação ótima, profissional e muito amigável. (Bolsista ID F, 2018)

Além da relação estabelecida entre os sujeitos, investigamos como se dava o trabalho em equipe. A maioria afirma que todos participavam igualmente das ações, com algumas exceções, por causa de faltas.

A equipe exercia suas funções de forma democrática e igualitária contribuindo para a aplicação das atividades. Cada indivíduo ficava responsável por uma tarefa que ao serem agrupadas originava um produto final (slides, recursos didáticos, resumos, ação, etc). Mesmo dividido em partes, todos os participantes sabiam do andamento das atividades e função de cada bolsista. O grupo tinha comprometimento e atuava de maneira igual. (Bolsista ID A, 2018)

Portanto, podemos observar nas ideias apresentadas nos últimos parágrafos que os Bolsistas ID apresentam diferentes opiniões com relação ao ensino da Geografia, questões que estão relacionadas à formação dos licenciandos. Podemos perceber a presença dos modelos epistemológicos e pedagógicos empirista e não-diretivo, assim como o construtivista e relacional na fala dos Bolsistas ID. Além disso, é visível que o Programa desenvolve nos licenciandos vários conhecimentos docentes e estabelece a prática de trabalho em comunhão e responsabilidade profissional. Questões que precisam ser desenvolvidas ainda durante a formação inicial docente.

5.3 Importância do PIBID para a Formação Inicial docente em Geografia

Investigamos o desenvolvimento do ensino de Geografia pelos Bolsistas ID durante as ações realizadas nas escolas, e o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos para o ensino da disciplina. Para isso, a busca de referencial teórico proporcionou o maior entendimento das questões apresentadas no estudo como: Ensino de Geografia, formação inicial docente, educação escolar e conhecimentos docentes.

O desenvolvimento da pesquisa com os Bolsistas ID através dos questionários proporcionou o entendimento concreto do que antes eram apenas suposições. O relato dos Bolsistas ID sobre o Programa apresentou a importância do PIBID para a formação inicial docente em Geografia, em suas práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula:

- O PIBID nos ajuda a refletir sobre novas metodologias de ensino, que se adequem ao ritmo de aprendizagem de cada aluno. Além disso, o PIBID instiga nosso espírito investigativo e torna-nos professores pesquisadores. (Bolsista ID H, 2018).

A pesquisa na formação inicial docente foi um dos pontos tratados nesse estudo, principalmente, de sua contribuição na atuação docente. O professor que é pesquisador é capaz de analisar sua atuação, de ser crítico e de buscar mudanças para a sua profissão. Em outra resposta o Bolsista ID trata do mesmo aspecto da resposta anterior:

- Antes de participar do programa não me importava com a importância de desenvolver um ensino de Geografia que desenvolvesse a formação cidadã dos alunos, além do desenvolvimento da criticidade deles. O programa me ajudou a compreender a importância de não praticar um ensino de Geografia acrítico. Fez-me entender as dificuldades que os professores enfrentam diariamente. E tudo isso é resultado do desenvolvimento da pesquisa em minha formação, que desenvolvi principalmente durante o programa. (Bolsista ID C, 2018).

O desenvolvimento da consciência do papel do professor é o principal aspecto apresentado pelo Bolsista ID. O desenvolvimento do ensino da Geografia que possibilite a formação cidadã dos educandos é um ponto apresentado pelo Bolsista ID e bastante discutido nesse estudo com base nos textos de Cavalcanti (1998; 2013).

- O PIBID oportuniza os graduandos a vivenciarem o espaço escolar numa perspectiva para além do estágio. Essa interação entre os bolsistas, coordenadores, supervisores, alunos e professores possibilita refletir e visualizar múltiplas práticas de ensino, conhecer o espaço e sujeitos que estão inseridos na escola, assim como os desafios da profissão docente. Esse olhar amplo contribui para entendermos e executar a práxis. (Bolsista ID A, 2018).

O Bolsista ID apresenta as oportunidades proporcionadas pelo Programa de acesso ao espaço escolar com maior profundidade, e, além disso, a troca de experiências a partir das relações estabelecidas entre Bolsistas ID, supervisores, coordenadores, alunos e funcionários.

Os Bolsistas apresentam os conhecimentos adquiridos no PIBID e podemos perceber essas questões nas demais respostas dos Bolsistas ID:

- Fez-me repensar a forma, postura de ministrar os conteúdos. (Bolsista ID J, 2018)
- Ao entrar no projeto já sabia que queria ser professor, o PIBID me proporcionou a pratica, com ele consegui testar ideias, metodologias, métodos entre outros, melhorando assim meu desempenho. (Bolsista ID B, 2018)
- Adquiri muita experiência teórica - metodológica. (Bolsista ID D, 2018)
- Ao entrar no PIBID eu tive a oportunidade de refletir sobre as minhas ações e práticas realizadas na escola e consegui conhecer a realidade da escola, contribuindo bastante com a minha aprendizagem. (Bolsista ID I, 2018)
- O PIBID colaborou na maneira de repensar sobre minha pratica docente, pois a partir dessas experiências tive a compreensão e a motivação para enfrentar a rotina diária de ser educadora. (Bolsista ID G, 2018)
- Graças ao PIBID pude constantemente reavaliar minha postura em sala de aula, procurando inovar na prática pedagógica. (Bolsista ID E, 2018).
- Fez-me ter um novo olhar sobre a sala de aula e um olhar diferenciado sobre as metodologias que posso fazer uso em sala de aula. (Bolsista ID F, 2018).

Os resultados adquiridos durante a pesquisa com os Bolsistas ID apresentam as características do PIBID encontradas nas fontes consultadas como relatórios, *blog*, artigos, TCC e Dissertações sobre o PIBID. As questões colocadas com relação ao desenvolvimento de conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem da Geografia e do espaço escolar foram fundamentais para concluir as hipóteses apresentadas ainda durante o processo de elaboração da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES

A pesquisa buscou analisar a proposta do PIBID para a articulação entre o conhecimento do conteúdo e da prática pedagógica no ensino de Geografia, concluímos que o Programa busca desenvolver práticas pedagógicas nos Bolsistas ID que sejam capazes de realizar o melhor desenvolvimento do ensino da disciplina. O conhecimento do conteúdo é essencial, mas é preciso avaliar além dele, quais as práticas pedagógicas são desenvolvidas em sala de aula. Sobre os saberes docentes tivemos como referencia os textos de Shulman (2000), Tardif e Raymond (2000), Nóvoa (2009).

O estudo buscou identificar os modelos pedagógicos e epistemológicos dos Bolsistas ID a partir das ações realizadas durante o ano de 2017, o intuito era analisar as práticas pedagógicas dos Bolsistas ID e como elas eram desenvolvidas. Para isso, nos orientamos a partir dos modelos pedagógicos e epistemológicos apresentados por Becker (2001) e Menezes (2016). Concluímos que os principais modelos utilizados, mesmo que os licenciandos não tenham consciência disso, é a pedagogia diretiva e epistemologia empirista e, a pedagogia relacional e epistemologia construtivista. Ressaltamos que estes modelos não são apresentados isoladamente por cada Bolsista ID em suas atuações docentes, eles estão associados, dependendo dos alunos; do conteúdo trabalhado; dos recursos disponibilizados pela escola e etc.

Outro ponto que foi analisado é sobre o conhecimento de Geografia trabalhado na escola, utilizamos as ideias de Ascensão e Valadão (2014), Cavalcanti (1998; 2012; 2013), Cacete (2013), Pontuschka (2009, 2010, 2013). Além do conhecimento de Geografia que é trabalhado na escola contemporânea buscamos analisar a opinião dos Bolsistas ID sobre esse conhecimento. Apesar de eles terem apresentado opiniões diferentes, suas falas apresentam pontos comuns como: uma disciplina que precisa desenvolver a prática cidadã dos educandos relacionando a Geografia com a realidade vivida e que desenvolva a espacialidade no ensino e aprendizagem da disciplina.

Buscamos analisar a importância do Programa na formação dos Bolsistas ID por possibilitar o convívio destes com a realidade escolar. A maioria dos professores iniciantes se depara com problemas em sua atuação docente e um dos principais motivos é a falta de práticas realizadas em suas formações. Proporcionar o contato maior com o local de trabalho

dos futuros professores proporciona a soma de experiências relacionada aos aspectos escolares, dessa forma, contribuindo para a permanência na profissão. O PIBID é um importante meio para a aproximação entre as instituições formadoras de professores e as escolas de Educação Básica.

O Programa revolucionou a minha² formação, transformando-a para melhor. A partir do PIBID novas perspectivas de conhecimento surgiram, principalmente com relação ao desenvolvimento da prática. Por meio do Programa foi possível traçar um caminho: O caminho para o estudo sobre o Ensino de Geografia. Pois no início do curso pensava em realizar uma pesquisa sobre Geografia Física. A partir do PIBID foi possível ter acesso mais prolongado com o contexto escolar, e deixar para trás preconceitos relacionados à Profissão Docente. Entender que cada aluno é único e carrega consigo vivências que, a maioria das vezes, não são consideradas pelos professores em sala de aula. Também foi possível entender as questões relacionadas à Formação Inicial Docente e, a partir disso, escolher o objeto da pesquisa.

Finalmente, após o longo e trabalhoso processo de desenvolvimento da pesquisa, concluímos que ela abre portas para o desenvolvimento de novos estudos. Adquirimos resultados referentes ao que almejávamos em nossos objetivos, mas isso não significa um fim. A pesquisa intitulada “O PIBID/UFCG e a valorização da formação inicial docente em Geografia” trouxeram questões não somente relacionadas à formação inicial de professores, mas também ao Ensino Escolar, a Formação continuada, a questões sociais e políticas e, da disciplina Geografia; pois são temas que se integram e se completam. Dessa forma, abre-se um leque de possibilidades de novas pesquisas a partir desta.

² A partir desse ponto a autora expõe sua opinião sobre o PIBID.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade**. Salvador: v. 22, n. 40. 2013, p. 95 - 103. PDF

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; Valadão, Roberto Célio. PROFESSOR DE GEOGRAFIA: ENTRE O ESTUDO DO FENÔMENO E A INTERPRETAÇÃO DA ESPACIALIDADE DO FENÔMENO. In: **XII Coloquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control**. Barcelona, 2014, p. 1-14. PDF.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. In: A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Fernando Becker. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1993, p. 35- 75.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. 2001, 15 - 32. PDF.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). **RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID**. Brasília, 2013. PDF.

BRASIL. Lei nº 10.419, de 9 de abril de 2002. **Presidência da República**. Brasília, 10 de abril de 2002, p. 1-3. PDF. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/ufs/arquivos/ufcg_lei_criacao.pdf Acesso em: 06 de Junho de 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 17 de abr. 2018

BRASIL. **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA PBID UFCG**. Disponível em: <http://pre.ufcg.edu.br/pibid/> Acesso em 07 de junho de 2018.

BUENO, Míriam Aparecida; MORAIS, Eliana Marta Barbosa. **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, abril/2017, p.71-86.

CACETE, Núria Hanglei. REFORMA EDUCACIONAL EM QUESTÃO: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In: **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. Maria Adailza Martins de Albuquerque, Joseane Abílio de Sousa Ferreira (Orgs.). João Pessoa, Editora Mídia, 2013, p. 47-58.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O LUGAR NO/DO MUNDO**. Edição Eletrônica/LABUR, São Paulo, 2007. PDF.

CARVALHO, Luline Silva. **PIBID DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: PROPOSTA E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS**. 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás Regional Jataí, Jataí, 2016. PDF.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. OS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS NO COTIDIANO DA ESCOLA E A META DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS. In: **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. Maria Adailza Martins de Albuquerque, Joseane Abílio de Sousa Ferreira (Orgs.). João Pessoa, Editora Mídia, 2013, p. 367-394.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas - SP: Papirus, 2012.

CHAER, Galdino. *et. al.* A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**. Araxá: v. 7, n. 7, 2011, p. 251- 266. PDF

COSTA FILHO, Joaquim Alves da. **REESRUURAÇÃO URBANA DE CAJAZEIRAS-PB INFLUENCIADA PELA IMPLANTAÇÃO E EXPANSÃO DO SETOR DE ENSINO SUPERIOR**. Cajazeiras: UFCG, 2015. PDF.

FERREIRA, Evelyllaine Matias Veloso. **A LITERATURA DE CORDEL COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA**. 2014. 39 f. Monografia (Especialização em fundamentos da educação) - Curso de especialização em fundamentos da educação: práticas pedagógicas interdisciplinares, Universidade Estadual da Paraíba, Itabaiana, 2014. PDF.

FREIRE, Paulo. **VIRTUDES DO EDUCADOR**. VEREDA: Centro de Estudos em Educação. (s. a.) p. 1- 10. PDF

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). São Paulo: FCC/CEP, 2014. PDF.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: Atlas S.A. - 2008. PDF

LUCENA NETO, Marciano Henrique de. **O PIBID UFCG E SUA IMPORTÂNCIA PARA FORMAÇÃO DOCENTE**. PortariaReitoria 026/2014. Disponível em: cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/pibid/anexos/historico-pibid.pdf
Acesso em: 23 de abril de 2018.

MENEZES, Victória Sabbado. **GEOGRAFIA ESCOLAR: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. Porto Alegre: 2016. PDF.

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

OLIVEIRA, Tulio Cassio Gonçalves de. SILVA, Paula Junqueira da. Reflexões sobre a formação do professor: PIBID como instrumento para a práxis no ensino de Geografia. In: XVIII Encontro Nacional de Geógrafos. s/n. 07 de 2016- São Luís. **A construção do Brasil: geografia, ação, política e democracia**. São Luís: 2016, s/p.

PINHEIRO, Antônio Carlos; ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA PARAÍBA. In: **Paraíba: pluralidade e representações geográficas**. V. 2/ Anieres Barbosa da Silva, Henrique Elias Pessoa Gutierrez, Josias de Castro Galvão, (org.). Campina Grande: EDUFPG, 2017, p. 15 - 32.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Convergências e tensões na formação de professores de Geografia: a formação inicial do professor- debates. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 13(1): 37-46, 2010. PDF.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. POLÍTICAS PÚBLICAS NA TRAJETÓRIA DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: a construção de conhecimentos. In: **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. Maria Adailza Martins de Albuquerque, Joseane Abílio de Sousa Ferreira (Orgs.). João Pessoa, Editora Mídia, 2013, p. 433-453.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3º ed. - São Paulo: Cortez, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2º ed. Novo Hamburgo - RS: Feevale. 2013

SHULMAN, Lee S. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. In: Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 15 - 32.
TARDIF, Maurice; Raymond, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, n° 73, 2000. PDF.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **RELATÓRIO DA COMISSÃO DO MEC SOBRE A VIABILIDADE DA CRIAÇÃO DA UFCG**. S/A. PDF. Disponível em http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/ufs/arquivos/ufcg_relatorio_comissao_MEC_implacao.pdf
Acesso em: 06 de Junho de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **TRANSFORMAÇÃO DO CAMPUS II DA UFBB EM UFCG UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**. 1996, p 1-9. PDF. Disponível em:
http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/ufs/arquivos/ufcg_proposta_criacao.pdf Acesso em: 06 de Junho de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE** Elementos para Sua Implantação. Campina Grande, 1996. PDF. Disponível em:
http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/ufs/arquivos/ufcg_elementos_implantacao.pdf Acesso em: 06 de Junho de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **PIBID 2013- UFCG EDITAL N° 61/2013**. Disponível em: cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/pibid/anexos/projeto-pibid-2014-a-2018.pdf Acesso em: 05 de junho de 2018.

APÊNDICE



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

Questionário aplicado com os Bolsistas ID

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO COM BOLSISTAS
QUE PARTICIPARAM DO PIBID SUBPROJETO DE GEOGRAFIA DA
UFCG/CAJAZEIRAS - PB DURANTE O ANO DE 2017.**

BOLSISTA n° _____

I – DADOS PESSOAIS:

-Estado Civil: () solteiro (a) () casado (a) () viúvo (a)

-Idade: _____

-Sexo: () masculino () feminino

-Exercia atividade remunerada além do PIBID em 2017: () Sim () Não.

Em, caso seja positivo, qual sua função? _____

-Município e estado em que reside: _____

-Moram na residência universitária? () Sim () Não

Em caso afirmativo, qual seu município e estado de origem: _____.

-Renda familiar: () menos de 1 salário mínimo () 1 salário mínimo () 2 a 3 salários mínimos () mais de 3 salários mínimos

-Tem acesso à internet em casa: () Sim () não

-Tem acesso à TV em casa: () Sim ou () não

-Em caso afirmativo, qual o tipo: () TV aberta () TV a cabo

-Em qual ano ingressou no curso de licenciatura em Geografia? _____

-Em qual período se encontra no curso de Geografia (indique caso o tenha concluído)?

II - QUESTÕES

1- Quantas horas por dia costumava dedicar para as ações desenvolvidas no PIBID?

2- Há quanto tempo participava das ações do PIBID/ Geografia do CFP?

3- Ao iniciar uma ação do subprojeto PIBID/ Geografia, o que ocorria com maior frequência?

- conhecimento do livro didático;
- suas experiências anteriores ;
- conhecimentos cotidianos dos alunos;
- a explicação da professora supervisora.

4- Quais eram as fontes consultadas para o desenvolvimento das ações?

- livro didático;
- internet;
- livros paradidáticos, revistas e jornais;
- todas as anteriores;
- outros, quais? _____

5- Com que frequência era realizada o planejamento das ações do subprojeto PIBID/Geografia no ano de 2017?

- Semanalmente;
- Quinzenalmente;
- Mensalmente.
- Antes de cada ação do subprojeto.

6- Entre as metodologias citadas abaixo, qual das alternativas acredita que resultou em uma melhor proposta de ensino aprendizagem nas ações do subprojeto PIBID/Geografia no ano de 2017:

- Aula expositiva dialogada
- Construção de desenhos

- () Aula de campo
- () Criação de cordéis
- () Outras. Quais? _____

7- Com base na resposta da questão anterior, o que levava você e o grupo de pibidianos a qual pertencia a utilizar essa metodologia nas ações?

8- Para você o que é o conhecimento de Geografia trabalhado na escola?

9- Qual a função do ensino de Geografia na Educação Básica, em especial, as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental?

10- Como se dava a relação entre bolsista, professora supervisora e alunos?

11- Como era desenvolvido o trabalho em equipe no PIBID? Todos os pibidianos participavam e tinham comprometimento com o Programa?

12- Qual a relação do desenvolvimento de determinada ação com os conteúdos da Geografia?

13-Como se dava o processo de explicação dos conteúdos de Geografia ao longo das ações do subprojeto PIBID/Geografia no ano de 2017? Hierarquize entre 1 (mais frequente) a 4 (menos frequente) os itens abaixo:

- () Diálogo com os alunos;
- () Exposição do conteúdo;
- () Relação com o lugar/cotidiano
- () Apresentação de exemplos

14-Como se dava o processo de ensino do conteúdo durante as ações?

- () Buscava a superação do conteúdo;
- () Havia interrupções para responder as dúvidas dos alunos;
- () Os alunos apresentavam opiniões referentes aos conteúdos;
- () Todas as anteriores.

Justifique:

15-Como eram realizadas as avaliações no subprojeto PIBID/Geografia no ano de 2017?

16-Os gestores da escola colaboravam a realização das ações

- () Sim
- () Não

Justifique:

17-O PIBID colaborou para a reflexão sobre sua prática de ensino? Justifique.

ANEXOS

ANEXO A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) no estudo **O PIBID/UFCEG E A VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM GEOGRAFIA**, coordenado pelo Professor **RODRIGO BEZERRA PESSOA** e vinculado ao **CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem como objetivo **Analisar o conhecimento pedagógico de Geografia para a formação de professores do PIBID/ UFCEG/ Cajazeiras-PB**. E se faz necessário **para a permanência e aprimoramento do programa e incentivo para práticas docentes**. Assim como, **para a valorização da formação inicial em Geografia**.

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

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

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

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

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome:

Instituição:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

Dados do CEP

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

Email: cep@cfp.ufcg.edu.br

Tel: (83) 3532-2075

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

Cajazeiras, _____.

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

Nome e assinatura do responsável pelo
estudo.

ANEXO B**Termo de Compromisso de divulgação dos resultados**

Por este termo de responsabilidade, nós, abaixo-assinados, respectivamente, autor e orientando da pesquisa intitulada “O PIBID/UFCG E A VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM GEOGRAFIA” assumimos o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Cajazeiras - PB, 01 de Junho de 2018.

Orientador (a)

Orientando (a)