

# SABERES DA DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

Práticas e pesquisas geográficas  
nos Programas Residência  
Pedagógica e PIBID



**ORGANIZADORAS**

Cícera Cecília Esmeraldo Alves

Ivanalda Dantas da Nóbrega

ORGANIZADORAS

Cícera Cecília Esmeraldo Alves

Ivanalda Dantas da Nóbrega

# **SABERES DA DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO**

**Práticas e pesquisas geográficas  
nos Programas Residência Pedagógica e PIBID**



Campina Grande - PB

2024

**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – EDUFCC**  
**atendimento@editora.ufcg.edu.br**

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho  
**Reitor**

Prof. Dr. Mario Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata  
**Vice-Reitor**

Prof. Dr. Bruno Medeiros Roldão de Araújo  
**Diretor EDUFCC**

Simone Cunha  
**Revisão**

João Vitor Pereira da Silva  
**Diagramação e capa**

Natália Dantas Nóbrega Amaral Di Lorenzo  
**Fotografia de capa**

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)  
Janiro Costa Rego (CTRN)  
José Wanderley Alves de Sousa (CFP)  
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)  
Mário de Sousa Araújo Filho (CEEI)  
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)  
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)  
Andréa Maria Brandão Mendes de Oliveira (CCTA)  
Rogério Humberto Zeferino Nascimento (CH)  
Saulo Rios Mariz (CCBS)  
Valéria Andrade (CDSA)

S115 Saberes da docência em construção: práticas e pesquisas geográficas nos Programas Residência Pedagógica e PIBID [recurso eletrônico] Ivanalda Dantas da Nóbrega, Cícera Cecília Esmeraldo Alves (organizadoras). – Campina Grande: EDUFCC, 2024.  
424 p. : il. color.

E-book (PDF)  
ISBN 978-85-8001-302-3

1. Geografia – Estudo e Ensino. 2. Formação Docente. 3. Ensino de Geografia. 4. Aprendizagem e Interdisciplinaridade. 5. Programas Residência Pedagógica. 6. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). I. Nóbrega, Ivanalda Dantas da. II. Alves, Cícera Cecília Esmeraldo. II. Título.

CDU 911(07)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15/225

PRIMEIRA REUNIÃO COLETIVA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PIBID, DO CURSO DE GEOGRAFIA, NO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (CFP/UFCC), CAMPUS CAJAZEIRAS, PARAÍBA



Arquivos PIBID e RP/CFP/UFCC, agosto de 2018.

A todos(as) aqueles(as) que lutaram(am) pela permanência do PIBID como programa, intencionando transformá-lo em política pública de fortalecimento, valorização e reconhecimento da formação acadêmica docente, bem como pela qualificação da relação universidade-escola e pela educação pública, gratuita e de qualidade brasileira.

A todos(as) aqueles(as) que lutaram(am) pela construção e valorização de políticas públicas educacionais de reconhecimento das diferenças, de valorização e fortalecimento da formação de professores.

A todos(as) aqueles(as) que lutaram(am) pelo entendimento de que o Programa Residência Pedagógica e o PIBID podem e devem ser estendidos como um direito e uma necessidade a todos os licenciandos, pois, para se tornar professor, há de se investir em qualificação e maior aproximação entre a universidade e a escola na Educação Básica, já que são interdependentes e complementares.

Ao Professor Dr. Marciano Henrique, coordenador institucional do PIBID na UFCG, cuja dedicação à promoção do PIBID tem demonstrado seu compromisso docente e profissional, assim como tem transformado a história de docentes e discentes, assim como a formação de professores na UFCG e na Educação Básica.

À Professora Dra. Márcia Candeia Rodrigues, coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

À ex-senadora do Estado do Rio Grande do Norte (RN) (2017), atual governadora do Estado do RN, Professora Maria de Fátima Bezerra, pelo apoio e pela iniciativa em proteção, apoio e defesa de permanência do PIBID como política e programa de valorização da formação acadêmica e continuada de professores. Sua defesa junto ao Senado Federal implicou o fortalecimento do PIBID e a valorização do Magistério na Educação Básica e na Educação Superior.

## AGRADECIMENTOS

Iniciamos a partir da fotografia da capa do livro, de autoria de Natália Dantas Nóbrega Amaral Di Lorenzo, esta que, por meio das suas lentes e olhar de fotógrafa, mulher e mãe jovem, sonha e luta por um mundo justo, capturou um fragmento da paisagem escolar no exercício de reflexão-ação numa roda de capoeira, no pátio de uma escola. Como a capoeira, a escola é diversa, diferente, interseccional. A fotografia amplia nossas reflexões acerca do PIBID e da Residência Pedagógica, que incluem, promovem outra formação, partindo de perto e de dentro dos ambientes formativos da iniciação à docência.

Por meio da fotografia, Natália nos apresenta o movimento que existe na capoeira e a reflexão acerca da práxis com olhar contínuo para a ancestralidade, com vistas à manutenção das culturas no presente e no futuro. Ao passo que está representado nos detalhes da fotografia o movimento na dança, na roda, também demonstra a parada no congelamento da imagem expressa pela técnica, o que pode ser uma analogia ao retrocesso das políticas educacionais no Brasil e à estagnação em que, às vezes, nos vemos mergulhados na educação brasileira e nas universidades e escolas públicas. Movimento, congelamento, estagnação, luta e resistência são expressões da fotografia de Natália Di Lorenzo, a quem agradecemos a sua contribuição e parabenizamos.

Ao Ministério da Educação (MEC) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela promoção do

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica, concedendo bolsas para a formação acadêmica discente, assim como para o aprimoramento da relação universidade-escola, mediante a aproximação dos licenciandos com a Educação Básica e, por outro lado, da escola com a universidade, especialmente considerando o curso de licenciatura em Geografia.

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), pelo desafio de desenvolver o PIBID, mediado pelo Edital PIBID UFCG N° 37/2018; e o Programa Residência Pedagógica (PRP), mediado pelo Edital RP UFCG N° 06/2018, ambos com vigência de 09/2018 a 01/2020, sendo desenvolvidos no âmbito do campus Cajazeiras.

Ao Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG, cuja tradição centra-se na discussão sobre a formação acadêmica de educadores, em nível superior, com vistas à construção e ao fortalecimento de educadores, cujas práticas se fazem no cotidiano, na universidade, na escola e nas comunidades onde vivem/atuam.

À Direção do CFP/UFCG, por meio do Professor Dr. Antônio Fernandes Filho (diretor do CFP no período entre 2014 e 2018), pelo empreendimento na gestão do CFP como Centro voltado, majoritariamente, à formação licencianda. Na oportunidade, os cursos de licenciaturas no CFP se consolidaram mediante o apoio e a presença do PIBID e do PRP, programas promotores de condições necessárias ao desenvolvimento da formação acadêmica discente nas licenciaturas, especialmente por ampliar as condições de acesso, a permanência e o sucesso na educação, além da revalorização e do fortalecimento da relação universidade-escola.

Ao Professor Dr. Marciano Henrique de Lucena Neto, coordenador institucional do PIBID, pelo desempenho e profissionalismo na execução e promoção do programa, cuja luta ampliou nacionalmente

o debate acerca da valorização da formação acadêmica e continuada de professores. Obrigada pelos esforços no sentido de executar o PIBID na UFCG, bem como por se constituir como importante elo entre a instituição e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), buscando a promoção desse programa e, a partir dele, a formação dos sujeitos da educação nos inúmeros cursos de licenciaturas da instituição.

À Professora Dra. Márcia Candeia Rodrigues, coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Às Escolas da Educação Básica dos municípios de Cajazeiras-PB, as quais receberam e executaram tais programas junto à Universidade, consolidando o processo formativo ao ampliar a relação universidade-escola.

Aos professores da Educação Básica, supervisores dos Subprojetos Geografia do PIBID e preceptores do Programa Residência Pedagógica, os quais estiveram em formação continuada, ao passo que promoveram o acompanhamento dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e dos residentes, ofertando, além da experiência, o companheirismo na aprendizagem simultânea da educação, formando outros e a si mesmos como educadores.

Aos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e aos residentes, os quais acreditaram na importância desses programas, fazendo-os acontecer, ressignificando o ato de educar e a formação acadêmica discente e a continuada docente dos professores diretamente envolvidos nos referidos programas na universidade e na escola.

Ao articulador de Gestão dos Programas PIBID e Residência Pedagógica, Professor Dr. Fabiane Gomes da Silva, no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG (2018-2020).

Ao Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira, por aceitar em realizar a apresentação desta obra.

À ex-senadora e governadora do Estado do Rio Grande do Norte (RN), Professora Maria de Fátima Bezerra, pela defesa da permanência do PIBID como política e programa de valorização da formação acadêmica e continuada de professores. Obrigada!

A proposta de construção deste livro se deu a partir de nossa inserção enquanto coordenadoras e colaboradoras, simultaneamente, na construção dos Subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica (RP) no ano de 2018, com vigência entre setembro de 2018 e janeiro de 2020, do curso de licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCC), campus Cajazeiras, Paraíba (PB).

Trata-se de dois projetos concluídos, já que participamos anteriormente por meio do Edital PIBID UFCC N° 061/2013 (vigência 2014-2018), na condição de coordenadora de área do Subprojeto Geografia (a primeira autora) e da coordenação de gestão do PIBID no CFP/UFCC (a segunda autora) (de abril de 2015 a agosto de 2018), função esta extinta no edital seguinte, N° 37/2018 (2018-2020), atuando conjuntamente também nas ações dos Subprojetos que originaram a produção deste livro. Naquele primeiro momento, envolvemo-nos em múltiplas ações que se deram na compreensão da espacialidade e da geografia da educação.

Posteriormente, no Edital RP UFCC N° 06/2018 (de 09/2018 a 01/2020), ocupamos a função de coordenadora de área do Subprojeto Geografia no Programa Residência Pedagógica (RP) (a primeira autora); e, no Edital PIBID UFCC N° 37/2018, a mesma função no PIBID (a segunda autora).

A decisão por realizar este registro implica contribuir para a reflexão e a historicização desses dois programas de formação acadêmica

em licenciaturas, no CFP/UFCC, considerando a sua espacialidade no município de Cajazeiras-PB e nas ações de formação do CFP, especialmente no curso de licenciatura em Geografia, em sua profunda relação com a Educação Básica.

Por que iniciamos nosso livro com uma imagem, a qual demonstra uma ação circular e conjunta dos dois programas aqui mencionados? Por compreendermos a circularidade do debate e a necessidade de sermos um corpo, cuja dimensão remeta à coletividade constituinte desses programas, consolidantes da práxis na formação discente e docente, acadêmica e continuada, respectivamente.

Apresentamos nossas equipes dos Programas PIBID e PRP, Subprojetos de Geografia, ambos desenvolvidos em escolas públicas situadas no município de Cajazeiras, na Paraíba (PB), Região Intermediária Sousa-Cajazeiras. Tais Subprojetos foram consolidados por integrantes do curso de licenciatura em Geografia, do CFP/UFCC, sendo 08 bolsistas e 05 voluntários de Iniciação à Docência (ID), um professor supervisor bolsista e uma professora supervisora voluntária da Educação Básica, uma coordenadora de Área, uma colaboradora na Coordenação de Área, ambas professoras do Magistério Superior da UFCC, além de uma colaboradora externa.

O PIBID foi desenvolvido em duas escolas públicas, quais sejam: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) e a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Matias Duarte Rolim. Cada escola tinha um preceptor, tendo a primeira escola contado com a participação de dois preceptores voluntários; e, a segunda escola, com o preceptor bolsista.

No tocante ao PRP, o primeiro Edital teve vigência a partir de 2018, por um período de 18 meses, e a equipe incluiu 24 bolsistas residentes, três professoras preceptoras da Educação Básica, uma coordenadora de Área e uma colaboradora na Coordenação de Área, ambas profes-

soras do Magistério Superior da UFCC. O PRP se desenvolveu em três escolas públicas, quais sejam: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFEM) Dom Moises Coelho, com atendimento a 252 discentes, distribuídos em turmas do 6º ao 9º Ano; Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Cecília Estolano Meireles, com atendimento a 793 discentes, distribuídos em turmas do 6º ao 9º Ano; e Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Monsenhor João Milanês, com atendimento a 153 discentes, distribuídos em turmas do 6º ao 9º Ano. A equipe de 24 residentes ficou dividida entre as três escolas vinculadas ao Programa, sendo oito residentes por escola, acompanhados e orientados por três preceptoras bolsistas, sendo uma preceptora em cada escola.

Estávamos presentes como coordenação e colaboração simultânea em ambos os Programas: coordenadora de Área, supervisora e bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do PIBID, assim como coordenadora de Área, preceptoras e residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP).

Esse encontro entre os distintos programas com objetivos similares – a formação acadêmica discente em Geografia para a docência – contribuiu para perceber que se trata de um grupo que guarda sua homogeneidade, prenhe de diferenças, desde os níveis em que se encontram no curso em que se inserem (o PIBID com educandos da primeira metade do curso; e o PRP com educandos da segunda metade do curso), até as experiências formativas diferenciadas, uma vez que cada educando, supervisor, preceptor e professor de Magistério Superior têm, em suas trajetórias pessoais e formativas, experiências diversas que imprimem suas identidades pessoais; e os três últimos, também as identidades profissionais docentes.

A partir da concepção freireana, compreendemos que a circularidade do grupo envolve a possibilidade do olhar acerca das diferen-

ças, da possibilidade de educar e se educar com o outro, da noção de educar em comunhão em/e para os direitos humanos e do entendimento de que não há saberes maiores nem menores, pois todos somos detentores de saberes e conhecimentos produzidos de modos diferentes, a partir das experiências pessoais, dos espaços de vida e da atuação de cada sujeito.

Todas as funções antes mencionadas, referentes aos Programas PIBID e PRP, remetem inicialmente ao debate acerca das hierarquias, sem esquecermos de que estas incluem necessariamente a relação horizontalizada inerente ao ato de educar. Portanto, excluem-se atos de superioridade que envolvam a noção de saberes relativos ao processo formativo de cada sujeito envolvido.

Os resultados apresentados dizem respeito às construções realizadas, desde os atos de planejamento dos projetos para aprovação junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) até a sua execução, o que inclui o aperfeiçoamento do olhar acerca das condições de acesso, permanência e sucesso dos programas e de seus envolvidos constituintes.

O planejamento envolveu lutas para a permanência do PIBID, até a resistência por aceitar a continuidade do programa em muitas Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que houve nova redução de número de bolsas para os licenciandos, assim como para os coordenadores de área dos Subprojetos. Algumas IES decidiram não continuar com o projeto e, assim, desistiram como ato de resistência contra a atitude do Governo Federal na ação de desvalorização do trabalho docente e da formação acadêmica discente em licenciatura.

Outras IES, a exemplo da UFCC, resistiram num ato contra-hegemonico de permanecer com o PIBID (um ato de resistência à precariedade da formação de professores), mas optaram por, informalmente,

dividir os valores de bolsas de coordenação de área entre os coordenadores (um ato de solidariedade com todos os professores envolvidos nos Subprojetos, pois houve insuficiência de recursos e supressão de bolsas). Dessa forma, a escolha foi promover todos os cursos de licenciaturas da UFCC, pois alguns cursos teriam a extinção do projeto em detrimento da valorização de outros cursos, especialmente os cursos de Letras e Matemática, já que a ênfase maior é sobre a noção de ler, escrever e contar, sem necessariamente haver uma preocupação com a leitura de mundo dos e pelos sujeitos, algo que interessa e é inerente ao real significado de educar.

Mesmo havendo a supressão de bolsas para os licenciandos e a diminuição de projetos por cursos e de diminuição de recursos de bolsas para coordenação de área, a UFCC insistiu em planejar a continuidade do programa pela valorização da formação, uma vez que seus cursos de licenciaturas se transformaram positivamente com a vigência dos sucessivos editais do PIBID na IES.

Histórias foram construídas, vidas foram transformadas, maior qualificação da formação acadêmica discente foi constatada, considerando a vasta literatura disponível no país, a qual constata que o PIBID transforma a vida dos sujeitos da Educação Superior e, da escola, na Educação Básica, assim como colabora para a melhoria do curso de Geografia no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCC.

Quanto à equipe do PIBID, a UFCC decidiu permanecer com o programa no ano de 2018, pois entendeu o desmonte por que passava a educação pública brasileira, especialmente pela diminuição das cotas de bolsas; do tempo de vigência do edital, que passou de 48 meses (Edital PIBID UFCC N° 13/2013) para 18 meses (Editais PIBID UFCC N° 37/2018 e RP UFCC N° 06/2018); e dos poucos recursos para a execução dos Subprojetos. Tais fatores trouxeram sérios problemas aos resultados finais es-

perados com a transformação dos programas de formação acadêmica e continuada docente, bem como do necessário aprofundamento da relação universidade-escola, o que foi mais bem qualificado e possibilitado com a adesão, a permanência e a vigência do PIBID.

Além deste, a promoção de mais um programa de formação de professores, o Residência Pedagógica (PRP), exigiu a ressignificação da formação acadêmica, tendo em vista que passou a conviver simultaneamente com o PIBID, de modo que este último inclui os educandos da primeira metade do curso, enquanto o PRP abrange os da segunda metade.

O Programa Residência Pedagógica (PRP), voltado para a formação de professores, possibilita aos discentes repensar ou refletir sobre as competências e os saberes inerentes à sua profissão e à formação em curso. Constitui-se a partir da autonomia e do compromisso consolidado com a educação brasileira e, nesse caso, com o ensino de Geografia, perpassando intensas mudanças políticas, econômicas e sociais, as quais constantemente interpelam e ameaçam a formação acadêmica e continuada de professores, bem como a educação e a universidade públicas. Esse programa tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013, o Decreto nº 8.752/2016 e a Portaria nº 38/2018.

Na execução desses programas, constatou-se a transformação do próprio curso de licenciatura, o que merece pesquisas para além das que já foram produzidas, para o entendimento do porquê de a educação pública e as licenciaturas serem desvalorizadas e tratadas de modo equivocado, especialmente se considerarmos que há cursos de Ensino Superior em que a Residência é obrigatória, restando às licenciaturas apenas ínfimas cotas de bolsas. Isso deixa entrever a mão invisível do Estado, em sua ação “mínima”, em relação ao entendimento de que a educação exige recursos e de que não deve ser mensurada como algo que onera o Estado, mas como um serviço

que qualifica a Nação. Portanto, não há o que contestar, mitigar ou mensurar pura e simplesmente a quantificação de valores *per capita* destinados a esse serviço.

Na prática, ambos os programas se dedicam à qualificação da formação acadêmica e continuada, assim como da relação universidade-escola, além de promover a ampliação do debate acerca da práxis em distintos espaços de formação, quais sejam, a escola e a universidade, também em tempos diferenciados.

Entre os escombros da educação pública, promovidos pelo neoliberalismo e pela conseqüente característica da vigência do Estado Mínimo, o PIBID e o PRP se mostram alternativas possíveis de maior qualificação e valorização da Educação Superior, facilitadores de transformação da realidade da educação na universidade e na escola, ainda que sejam frágeis. Sob os escombros do neoliberalismo, agonizam escolas, docentes, discentes, comunidades em geral, que acreditam na escola e na educação pública e delas necessitam. E a escola exige o ato de educar, que é diferente de ensinar. Pensar esses programas na formação acadêmica docente, na Educação Superior, é entender que sua execução promove a transformação e a educação de todos os envolvidos, trazendo benefícios para a Educação Superior e a Educação Básica.

Por tudo isso, afirmamos que nos transformamos em nossas práticas e nos modos de ver e viver a docência no Ensino Superior, porque o PIBID e o PRP nos fizeram professoras educadoras. Os resultados (em parte, aqui demonstrados) dos programas em nossas ações/formações se materializam neste livro, constituído por reflexões realizadas a partir das experiências e práticas dos participantes do PIBID e da Residência Pedagógica, do Subprojeto Geografia, do CFP/UFCC, além de uma experiência relacionada à atividade de parceria no PIBID junto à Universidade Regional do Cariri (URCA).

Nos espaços que antecedem os textos apresentados, trazemos algumas imagens das ações desenvolvidas para dar mais visibilidade, vitalidade e prazer ao que fazemos no cotidiano docente e discente na Educação Básica e no Ensino Superior.

Cícera Cecília Esmeraldo Alves  
Ivanalda Dantas da Nóbrega

*3º Ano da pandemia de Covid-19,  
o Brasil retorna ao Mapa da Fome,  
mas a esperança renasce,  
a vida resiste,  
a educação e os demais serviços públicos agonizam  
em meio a um desmonte nas políticas públicas brasi-  
leiras e,  
da ascensão do neoliberalismo no país...  
No outro lado do Oceano,  
prenúncios de Guerra...  
"os governantes dizem que é pela paz"  
E nos perguntamos: - O que a escola faz pela paz e pela  
educação?  
Para que serve a escola?  
Qual o papel que a universidade vem desempenhando?  
Resistir sempre!  
V3amos esperar!  
Março de 2022.  
Vimos a esperança renascer no dia 30 de outubro de  
2022.  
Novos rumos se redesenham para o Brasil e o mundo  
com a liderança do Presidente eleito,  
Luís Inácio Lula da Silva.  
Não ao fascismo!  
Não ao racismo!  
Não ao sexismo!  
Sim aos direitos humanos para todas as pessoas!  
Salve a democracia brasileira  
e todas as lutas dos povos que resistem  
esperançando!  
Julho de 2023.*

## APRESENTAÇÃO

**N**o mesmo período em que vocês desenharam este belo registro de resiliência, reinvenção e reconexão pedagógica – três forças embutidas no “R” da residência pedagógica – vivenciei, na Universidade Federal do Ceará (UFC), a coordenação do Subprojeto de Geografia, junto à professora Alexandra Maria de Oliveira. Com sua parceria, redigimos o texto “Experiência do Programa Residência Pedagógica em Geografia: rumo à equação da docência qualificada”, publicado em 2019, na Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia (ANPEGE).<sup>1</sup>

A vitalidade do programa, em nossos olhares até então – apesar dos ventos tempestivos que se anunciavam ali –, era uma certeza já amadurecida na primeira versão. Claro, como todas as coisas que vivenciamos com paixão e dedicação profissionais, não foi bem essa a realidade nos anos seguintes. E, pelo que sinto, na produção dos/as colegas docentes da Geografia do CFP/UFCG – Cajazeiras, deveríamos ter interagido mais proximamente com a parceria e a sabedoria de vocês, organizadoras desta obra. Afinal, a riqueza e a pulsão de ideias que correspondeu à criação desta obra demonstram um preparo maior e mais articulado que o nosso na construção das experiências no âmbito da formação humana. Em outras palavras, no quesito “equação pedagógica”, o trabalho aqui editado demonstra fluência na resolução do X, do Y e do Z da questão! Vai além do 3º grau, queridas/os leitoras/es.

As 18 jornadas de vivências e reflexões em artigos aqui apresentados, tal qual aprendi no Programa da Universidade Federal do Ceará

<sup>1</sup> | Conforme: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/10154>.

(UFC), não sintetizam nem resumem os processos dinâmicos da interação universidade-escola básica. Porque a metonímia que indicaria esse sinal positivo de grandiosidade da política pública na qualificação docente, para os poderes de Brasília, continua sendo lida como “importante”, porém não essencial. Tanto é verdade que, em nenhum momento da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), se estruturou qualquer padrão de orientações permanentes para a parceria coordenadores/preceptores entre as instituições. E o projeto, que já vai para sua terceira versão (2022/2023), continua sendo testado pontualmente, aqui e acolá, em caráter muito experimental, sem vínculos com os investimentos efetivos em um ordenamento curricular contínuo e responsável. Tanto é verdade que a Resolução 02/2019, BNC-Formação, que institui uma “radical” exigência de subordinação das licenciaturas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – ou seja, quer desenhar o Ensino Superior a partir do Ensino Fundamental e Ensino Médio – não menciona uma linha sobre a Residência Pedagógica, sequer sobre o PIBID e a Curricularização da Extensão. Ou seja, uma política educativa nascida aos frangalhos e retalhos, que só traduz o descaso com os investimentos na área. Feita a crítica mais incisiva, chegamos ao momento de dobrar a aposta nos elogios à resistência qualificada constituída na obra *Saberes da docência em construção: práticas e pesquisas geográficas nos Programas Residência Pedagógica e PIBID*.

Quando os agentes públicos da universidade e da escola se unem para produzir uma obra assim, com tal esmero e diversidade, indicam que não há razão para mergulhar em desânimo, pânico ou fuga das responsabilidades. O pulso da formação docente – inicial, continuada e científica, como gosto sempre de lembrar como a palavra *saberes* conduz o título e a essência do trabalho – não só ainda pulsa, como indica processos articulados de emancipação educacional.

O Centro de Formação de Professores da UFCC de Cajazeiras se emancipa ao se fazer presente e interdependente nas escolas EEEF Dom Moisés Coelho, EMEIEF Cecília Estolano Meireles e EEEF Monseñor João Milanês. E, logicamente, no sentido inverso, tal emancipação não é menor nem parcial. É fundamental que todas as contribuições sejam apreciadas, especialmente pelas oscilações e dificuldades enfrentadas com a maturidade investigativa. Por isso, gostaria de destacar que boa parte do enfrentamento dos maiores absurdos na política educacional vigente, conforme o que nos aponta o texto “O lúdico como ferramenta de ensino da Geografia em salas de aula superlotadas” – ante outras contribuições densas de rigoroso desenho, que unem investigação, experiência e proposição, passa pela capacidade de conectarmos a docência na sala de aula à docência político-estratégica das transmutações.

Como dizem as autoras deste livro, “[...] o jogo denominado de ‘Caminho Geográfico’ surgiu a partir da necessidade de buscar atratividade no ensino, e no caso em tela, nas aulas de Geografia, disciplina considerada enfadonha e decorativa, especialmente se somada ao cenário de salas de aulas superlotadas, sem que haja um planejamento para mitigar os efeitos de dispersão e de conversas paralelas por parte dos educandos [...]”. Ora, mas por que destacar um texto tratando do lúdico no ensino de Geografia como expressão emancipadora do fazer docente? Porque todo saber docente exercita a ultrapassagem de problemas intraclasse para nos indicar possibilidades socioambientais extraclasse. Sejam portadores deste salto aqui e além da escola. Parabéns às/aos autoras/es e leitoras/es por esta fantástica obra!

# SUMÁRIO

## PARTE 1 PROGRAM DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - RP

---

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA:  
DAS APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA ÀS REFLEXÕES SOBRE  
A TRANSIÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

31

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE

47

A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO PROGRAMA DE  
APERFEIÇOAMENTO E APOIO À DOCÊNCIA NA SUPERAÇÃO DOS  
DESAFIOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE

71

A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA  
PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE

91

APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA ESCOLA CECÍLIA  
ESTOLANO MEIRELES: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA E DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM GEOGRAFIA

111

A FERRAMENTA DE REPROGRAMAÇÃO DOS SUJEITOS  
SOB A MÃO DO MERCADO OU A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

133

O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DA GEOGRAFIA  
EM SALAS DE AULA SUPERLOTADAS

155

O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS EXPERIÊNCIAS DA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA NA ESCOLA DOM MOISÉS COELHO

171

ESTUDO DO RELEVO POR MEIO DAS CATEGORIAS  
GEOGRÁFICAS "LUGAR" E "PAISAGEM"

187

O ESTUDO DO MEIO COMO METODOLOGIA NO CONHECIMENTO  
DO ESPAÇO GEOGRÁFICO DA CIDADE DE CAJAZEIRAS, PARAÍBA

197

## II PARTE PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

---

MEMÓRIAS DE UM EDUCADOR POPULAR  
COMO SUPERVISOR DO PIBID

217

O PIBID NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE:  
DE PROFESSORA A SUPERVISORA

237

O PIBID COMO PROPULSOR DA FORMAÇÃO ACADÊMICA  
DE PROFESSORES E DA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

249

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, A FORMAÇÃO  
ACADÊMICA E CONTINUADA E A ATUAÇÃO DOCENTE

281

AS AÇÕES DO PIBID GEOGRAFIA NAS DIVERSAS  
ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

311

METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA:  
UMA PROPOSTA DE MODELO FORMATIVO

361

O USO DO APLICATIVO C7 E AS DIFERENTES METODOLOGIAS  
APLICADAS NO ENSINO DE CARTOGRAFIA

381

PIBID DE GEOGRAFIA:  
REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

399

**AUTORAS E ORGANIZADORAS**

**41**



Equipe do Programa  
Residência Pedagógica,  
Subprojeto Geografia (UFMG)



Equipe do Programa  
Residência Pedagógica,  
Subprojeto Geografia (UFMG)



VII Encontro do PIBID e I  
Encontro da Residência  
Pedagógica, Subprojeto  
Geografia (UFMG)

PARTE

# PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - RP

# A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA: DAS APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA ÀS REFLEXÕES SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Odinei Edson Leite Brasil<sup>1</sup> / Cosmo Torquato de Andrade<sup>2</sup>  
Cícera Cecília Esmeraldo Alves<sup>3</sup> / Izabel Alice de Araújo<sup>4</sup>

## Introdução

A decisão de se tornar professor e o exercício profissional na docência apresentam complexidades inerentes à profissão, especialmente se analisarmos a conjuntura da educação brasileira e as políticas de fortalecimento e valorização da docência, bem como as subjetividades encontradas no espaço escolar.

Tais fatores se constituem importantes elementos fomentadores de debates, reflexões e posicionamentos a respeito da formação acadê-

1 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, Universidade Federal de Campina Grande (UFGC), Centro de Formação de Professores (CFP), Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: odinei1994@hotmail.com.

2 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFGC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: cosmotorquatoandrade@gmail.com.

3 | Professora Adjunta na UFGC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e colaboradora na Coordenação de Área do PIBID, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

4 | Preceptora do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFGC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Educação do Município de Cajazeiras-PB. E-mail: izabelalicedearaujo@gmail.com.

mica e continuada docente, assim como a atuação docente na disciplina de Geografia, sendo fundamentais para o entendimento da profissão de professor e do papel da Geografia na formação dos sujeitos.

Discutimos, neste capítulo, as experiências do Programa Residência Pedagógica (PRP) como ações de ensino, extensão e pesquisa realizadas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Cecília Estolano Meireles, situada na cidade de Cajazeiras-PB, com atendimento a 793 discentes, distribuídos em turmas do 6º ao 9º Ano, dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Tais experiências fomentam o debate acerca da formação para a inserção profissional na docência, a qual se apoia em amplos referenciais teóricos que discutem a importância da docência e da educação (García, 1999), dos prazeres da aprendizagem escolar e dos percalços pelos quais passam as políticas públicas e os serviços educacionais do ensino público brasileiro, assim como a estrutura deficitária das muitas escolas e Instituições de Ensino Superiores (IES) públicas, em relação às condições de atendimento às demandas desses serviços pela população.

Assim, há a necessidade de estudos contínuos, investigações, principalmente no que diz respeito à formação de professores, aos programas de apoio à formação docente e à atuação dos professores de Geografia em início de carreira, destacando a importância que tem a presença do Programa Residência Pedagógica (RP), especialmente se nos reportarmos à formação acadêmica discente em Geografia, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

A formação acadêmica em licenciatura é parte importante da preparação do professor para a docência, no entanto, é apenas parte do suporte da autoformação do futuro professor, haja vista que, nesse período, o licenciando passa por diferentes experiências que consolidam seu perfil profissional.

A partir dos estudos de García (1999), pode-se dizer que a formação do professor possui diferentes fases ao longo do processo de elaboração de seu perfil profissional: a fase de pré-formação, a qual contém as experiências vivenciadas pelos futuros professores como alunos; a fase de formação acadêmica, que diz respeito à etapa de preparação formal e ocorre em uma instituição de formação docente; a fase de iniciação à docência, que se refere aos primeiros anos de exercício na profissão de professor; e a fase de formação permanente, que inclui todas as atividades vivenciadas nas instituições de formação pelo professor ao longo de sua carreira. Dessa forma, podemos afirmar que a formação docente é um processo dotado de especificidades, haja vista que cada fase destas apresenta características próprias, com contribuições para a formação docente (García, 1999).

Entendendo as especificidades de cada etapa da formação continuada docente e sabendo que esta é contínua, compreendemos que a formação acadêmica tem se apresentado, em muitas situações, distanciada da realidade dos discentes em formação. Estes, ao se tornarem professores, atuarão no espaço escolar com competências inerentes à sua formação, embora afirmemos que o recém-formado pode se deparar com intempéries referentes à atuação profissional no momento da inserção no mundo do trabalho.

Nesse contexto, aparece o Programa Residência Pedagógica (PRP) como um suporte de fundamental importância para uma melhor formação docente para os licenciandos, futuros professores de Geografia, os quais poderão estar mais bem preparados para o início da carreira docente.

Segundo Brasil (2018), o Programa PRP é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores (Brasil, 2018, 2019a), tendo como propósito o aperfeiçoamento da formação nos cursos de licenciaturas, ao promover o desenvolvimento do licenciado

na escola de Educação Básica, contemplando, entre outras atividades, a regência em sala de aula e a intervenção pedagógica junto ao professor da escola, denominado bolsista na condição de preceptor do PRP.

A regência em sala de aula é uma experiência teórico-prática que aproxima o discente da realidade de sua área de formação e, assim, de experiências relativas à futura atuação profissional, ajudando-o a compreender as diversas teorias que conduzem ao exercício de sua profissão e a recontextualizar os saberes acadêmicos para a atividade profissional. Esse é um elemento essencial para o desenvolvimento do educando da graduação que optou ou teve acesso à profissionalização docente, configurando-se como um lugar de aproximação entre a universidade e a sociedade, permitindo que o discente possa compreender a realidade escolar. Segundo Moreira e Candau (2005, p. 23):

É necessário um destaque à necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na Universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Ao concluir a formação acadêmica, o licenciando se despede da estrutura da universidade e da vida acadêmica, seguindo rumo ao início da carreira docente no mundo do trabalho. É nesse início de carreira que suas habilidades e conhecimentos desenvolvidos durante a formação acadêmica são aplicados em sala de aula. Contudo, os conhecimentos da formação remetem ao período específico formativo, o que deve ser acrescido ao que a realidade exige.

Portanto, o desempenho do professor em início de carreira nem sempre está correlacionado ao apreendido, pois exige a noção de continuidade formativa, o que se dá no cotidiano da escola e, por

consequente, da sala de aula, espaços estes preñes de diversidades e diferenças. Isso pode ser positivo no sentido de gerar rotinas cotidianas, com contínuas modificações, ou pode ser capaz de desestimular e afetar o desempenho do futuro docente.

Pessoa (2017), ao se reportar aos docentes em início de carreira, refere-se a um dos entrevistados em sua pesquisa de doutoramento, mencionando a necessidade de outros conhecimentos na formação, uma vez que o ambiente escolar desafia o docente. Nesse sentido, ao iniciar a carreira, o entrevistado afirmou: “Manter-me calmo, às vezes, parecia missão impossível. Isso me deixava muito angustiado, desanimado e inseguro e me trazia constantes questionamentos sobre minha formação acadêmica e meu desempenho na função” (Pessoa, 2017, p. 33).

Por essa razão, entendemos que, durante o período da formação acadêmica, é essencial criar meios de assistência pedagógica por intermédio da instituição formadora e das escolas, para que os graduandos tenham a possibilidade de uma formação acadêmica mais qualificada, minimizando problemas advindos dos desafios impostos no início de carreira, a fim de fortalecer suas experiências profissionais.

Ampliar e qualificar as relações entre a escola e a universidade são um dos objetivos do Programa Residência Pedagógica (PRP), o que possibilita aos discentes do curso de licenciatura em Geografia a melhor condição de leitura da paisagem do espaço e das relações escolares. O PRP se constitui, portanto, como elemento importante para os licenciandos em processo formativo, uma vez que possibilita aprendizados para o exercício futuro docente, quando estiverem em início de carreira, promovendo maior integração entre a aprendizagem acadêmica e a compreensão da dinâmica escolar das instituições de ensino. Tal experiência possibilita ao residente reflexões acerca dos conhecimentos exigidos para estar em sala de aula como docente, assim como das práticas de ensino, o que consolida o exercício da práxis.

As experiências formativas aqui parcialmente expostas como resultantes do Subprojeto Geografia partem da realização de pesquisa-ação, associada ao levantamento bibliográfico, cujos resultados demonstram que o PRP pode proporcionar ao licenciando residente as condições para enfrentar e superar os desafios da profissão docente. Igualmente, promove o crescimento individual e coletivo, profissional e intelectual, tendo em vista que fortalece a formação acadêmica, o que vem a ser complementado com o exercício profissional e a formação continuada docente para os profissionais em início de carreira.

### **Importância do Programa Residência Pedagógica para o curso de licenciatura em Geografia**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) pode ser compreendido como um processo de experiências práticas, que faz com que o educando residente se aproxime da realidade de sua área de formação e das experiências inerentes à futura atuação profissional, ajudando-o a compreender as diversas questões que o conduzem ao processo formativo e à profissionalização. Logo, o PRP é um programa fundamental para os alunos de licenciaturas, pois possibilita o exercício da práxis, culminando na colaboração para que essas pessoas tenham melhores condições de atuação quando estiverem em início de carreira docente.

O residente, conjuntamente com a orientação e a presença, em sala de aula, de um professor da Educação Básica, intitulado como preceptor do PRP, assume as ações numa sala de aula com responsabilidades similares às de um professor. Ele planeja e ministra as aulas, elabora e desenvolve atividades avaliativas, tem contato direto com os funcionários da escola, com os colegas professores, enfim, convive cotidianamente com o espaço e a realidade escolar, ao passo que ocor-

re o exercício da práxis no ambiente escolar e acadêmico, sobretudo motivado pela sua relação como estudante de licenciatura e por ser bolsista residente.

Durante a formação acadêmica, o residente tem a possibilidade da efetivação de aprendizagem e da construção do conhecimento realizado coletivamente, desenvolvendo competências e habilidades por meio da práxis e da orientação de seu preceptor. A práxis se consolida por meio das práticas exercitadas, as quais são imbuídas de teorias. E estas, quando estão juntas, colaboram no processo formativo coletivo da equipe, assim como na formação individual, pois ao mesmo tempo em que o sujeito se compreende como coletivo, também pode perceber, em seu ciclo de desenvolvimento, a sua individualidade e, assim, a capacidade de aprender e autoavaliar, a partir de processos cumulativos de planejamentos, metas e execução do programa estabelecido.

Tais experiências possibilitam a aprendizagem de conteúdos pedagógicos e específicos, assim como da conduta pessoal e profissional. E se, durante a vida acadêmica do estudante, suas dúvidas relacionadas à sala de aula não forem suavizadas, estas se refletirão no momento de sua atuação profissional como professor, o que pode ser marcante se nos reportarmos ao início de carreira docente. Segundo Fávero (1992, p. 65), “não é apenas frequentando um curso de graduação que uma pessoa se torna profissional. É, principalmente, envolvendo-se intensamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma”.

O educando residente aprende a conviver com as diferenças entre o ser educando em formação acadêmica e o profissional professor, pois, no exercício de participação no PRP, convive em ambiente escolar, observando e interagindo com professor e os discentes da Educação Básica, além dos demais sujeitos que compõem esse espaço. A compreensão dessa diferença demonstra que o educando é sujeito com

historicidade, o que desvela o graduando para além da condição de um número matriculado, ou mesmo de um bolsista, por se tratar de um ser humano com particularidades, subjetividades, cognoscibilidade e em contínua formação educadora.

A despeito das práticas de estágios supervisionados, estas ocorrem em menor tempo de estadia na escola, ao passo que a permanência do residente por meio do PRP se dá em maior tempo no ambiente escolar. Assim, possibilita maiores condições aos residentes de aprimorar a percepção de sua condição dúbria, como educando licenciando residente e como aprendiz auxiliar de professor na escola, o que deve ser observado e compreendido por eles como algo inerente ao processo formativo inicial para a docência, mas distinto da condição de profissional, pois ainda não o é.

Nesse contexto, esse programa propicia ao residente a experiência acerca da atuação docente na escola e, por conseguinte, em ambientes como a sala de aula, o que poderá contribuir para melhor condição de atuação profissional futura, especialmente nos momentos iniciais da carreira docente.

Tal experiência demonstra que professores e educandos devem estar na mesma sintonia, no sentido da aprendizagem integral do ser humano; falar a mesma linguagem, assim como ter a capacidade de compreender distintas linguagens, utilizando como ponto de partida o meio onde a escola e o aluno estão inseridos; fazer uma análise da realidade escolar e, a partir daí, aprofundar os conhecimentos acerca da profissionalidade, das aprendizagens de atividades complementares, da ética profissional e da responsabilidade com a docência e com práticas pedagógicas capazes de propiciar maior probabilidade de sucesso na formação acadêmica e nas condições de exercer a profissão no mundo do trabalho.

A partir de entrevistas realizadas com 24 residentes que compunham o Subprojeto Geografia, entendemos que há perspectivas positivas na formação acadêmica quando há a inserção dos licenciandos em programas de valorização e fortalecimento da formação acadêmica, pois se torna significativo o conhecimento teórico quando associado às experiências práticas, especialmente por se constatar e apreender o exercício da práxis nos dois ambientes considerados: universidade e escola. Daí, a importância não apenas do PRP, como também de todo o processo de formação acadêmica e embasamento teórico-metodológico visto em sala de aula.

### **A Residência Pedagógica e sua contribuição para a transição entre a formação e atuação profissional**

O Programa Residência Pedagógica (PRP) possibilita a experiência de conhecer a atuação do professor na escola da Educação Básica, com maior efetividade e permanência no espaço escolar, ainda na formação acadêmica. Portanto, não se pode perder de vista o seu papel de estudante e não de um professor profissional. Essas aprendizagens são ampliadas por meio de programas como o PRP, dos estágios supervisionados, das práticas de ensino, além de outros componentes curriculares relacionados ao trabalho e aos conhecimentos pedagógicos, que são obrigatórios na formação acadêmica. Contudo, exigem o conhecimento e a aproximação em maior permanência para o entendimento do cotidiano escolar e do “que fazer” educacional, permanência esta oportunizada pelo PRP. Nesse período acadêmico, a relação dos licenciandos com a profissão é ainda distante, visto que eles ainda não se constituíram efetivamente como profissionais, pois

é a fase de entrada na carreira que efetiva o “ser professor”, conforma afirma Huberman (1995, p. 31):

A fase de “entrada na carreira”, que corresponderia aos três primeiros anos de exercício profissional da docência, caracteriza-se pelos sentimentos de sobrevivência e descoberta. O aspecto da sobrevivência está relacionado ao “choque da realidade” quando, entre tantas experiências, o professor iniciante vivencia a complexidade e a imprevisibilidade da realidade de sala de aula e percebe a distância entre os seus ideais educacionais e a vida cotidiana nas escolas onde começa a atuar.

Para Huberman (1995), é no contexto de descobertas e aprendizagens, durante o exercício profissional, que surgem embaraços capazes de desmotivar o docente em início de carreira, o que pode evidenciar situações às quais o professor não está acostumado em sala de aula. Além disso, há outros elementos que fazem com que ele possa desanimar da profissão ou até desistir como: estrutura oferecida pela escola, carga horária exorbitante, turmas desinteressadas, pouca afetividade entre alunos e professores, relações estreitas, inexistentes ou longínquas com colegas de trabalho, pouco suporte oferecido pela direção pedagógica, insegurança, pouca afinidade com a profissão, entre outros. Tais situações foram vivenciadas pelos residentes na execução do Subprojeto Geografia, nas escolas da Educação Básica.

A implantação do PRP se ampara com vistas ao aperfeiçoamento da formação acadêmica docente para qualificar o licenciando e a consequente atuação profissional, especialmente nos momentos de ingresso na carreira docente. Estudos remetem às dificuldades encontradas no início de carreira (Brasil, O., 2019; Pessoa, 2017), os quais revelam que parcela considerável de professores iniciantes acredita na educação e na profissão, e não pensa ou nunca pensou em abandonar a atividade.

Esses professores pretendem assim seguir na carreira docente, embora, no início, se sintam inseguros com a falta de experiência.

O professor de Geografia iniciante na docência, ao sentir a realidade de sala de aula e do seu trabalho, pode ter preocupações educacionais, especialmente em contextos que afrontem o cenário ideal que ele esperava antes de iniciar sua carreira. Segundo Pessoa (2017), mesmo inconscientemente, o professor iniciante na carreira tende a ver, no educador mais experiente, um modelo a ser adotado.

O Programa Residência Pedagógica, em sua compreensão mais ampla e fazendo uma ponte com o início de carreira docente, dá condições ao residente para refletir sobre seu desempenho pessoal e acadêmico, e assim construir sua identidade profissional. Desse modo, a RP se configura como um campo de conhecimento, um espaço formativo promotor de aproximação do residente com o espaço de futura atuação profissional, com a profissão que irá exercer e com as pessoas com as quais dividirá a responsabilidade de construção do espaço escolar, em suas multidimensionalidades.

O interesse pelos estudos voltados à profissão docente, à formação acadêmica docente e ao professor em início de carreira tem se destacado na literatura educacional há alguns anos, o que exige, na atualidade, a abertura para uma discussão ampla acerca da contribuição do PRP nesses campos de estudos. Tendo em vista a recente implantação do Programa no ano de 2018, na atualidade, apresentam-se os primeiros resultados de docentes, ex-bolsistas e egressos de licenciaturas, os quais podem apresentar um quadro novo referente à Política Nacional de Formação Docente (Martins; Souza; Martins Filho, 2021).

Esse período tem demonstrado ser uma fase de transição, a partir da qual temos a recontextualização dos saberes acadêmicos para a realidade escolar por meio da implantação do PRP, o qual tem sua

implantação em universidades. Estas devem promover, durante o curso de licenciatura, as discussões e reflexões relativas aos saberes docentes.

Na formação acadêmica docente, há o debate acerca das aprendizagens e das dificuldades para sua implementação por meio do PRP, em sua contínua ação, em dois espaços e tempos diferenciados, a escola e a universidade. Sendo assim, esse programa se apresenta como importante espaço formativo de debates acerca da formação acadêmica e continuada, bem como da atuação profissional docente. O PRP se constitui, portanto, como programa motivador para a docência, fortalecedor da educação e dos espaços onde esta se faz formalmente: na escola e na universidade.

No mês de novembro de 2019, em roda de diálogos realizada durante o planejamento do PRP, os residentes do Subprojeto Geografia discutiram sobre a formação acadêmica e continuada de professores, as dificuldades que poderiam surgir no cotidiano escolar e as possíveis estratégias de superação de situações conflituosas para que estas não se tornassem obstáculos ao processo de aprendizagem nem à profissão escolhida. Nessa roda, o diálogo como princípio educador demonstrou que a escola é um espaço de relações, e o PRP, espaço formativo aglutinador entre a universidade e a escola para a consolidação da licenciatura em Geografia.

## Considerações

Diante da rotina diária das instituições de ensino, dificuldades relacionadas à estrutura das escolas, disponibilidade de ambientes propícios ao estudo, indisponibilidade de recursos e materiais didáticos, afinidade pessoal, empatia dos alunos e professores, ausência ou dificuldades de apoio familiar, indisciplina dos alunos e demais

sujeitos da escola, entre outros aspectos, fazem com que os discentes em formação acadêmica reflitam acerca da formação que têm/tiveram, não se sentindo seguros ou prontos para enfrentar a profissão.

Para a mitigação dessas questões, a existência do Programa Residência Pedagógica revela sua importância na formação profissional, fortalecendo as licenciaturas com vistas à maior qualificação na formação acadêmica para os licenciandos atuarem como auxiliares de professores, assim como pela maior proximidade e permanência destes licenciandos no ambiente escolar.

Assim sendo, o PRP deve ser visto como uma importante ferramenta para a formação do professor, pois traz elementos importantes para o exercício do magistério. É no período da Residência Pedagógica que o graduando, futuro professor, tem a possibilidade de exercer a práxis docente em ambos os espaços, escola e universidade, sempre procurando refletir sobre cada momento em sala de aula, em busca de melhorias, transformações e aperfeiçoamento formativo.

Desse modo, o Programa Residência Pedagógica representa um momento e um terceiro espaço formativo, em que o residente tem a oportunidade de se ver como professor, aprimorar o desenvolvimento da didática, da metodologia, da prática, das ideias e das opiniões relacionadas à profissão, ou seja, é um momento de aprimoramento de sua identidade profissional.

## Referências

BRASIL, O. E. L. **O início da carreira docente e as dificuldades no ensino de Cartografia**. Monografia (Licenciatura em Geografia)–Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2019. Disponível em: <http://dSPACE.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/>

riufcg/11864/3/ODINEI%2oEDSON%2oLEITE%2oBRASIL.%2oTCC.%2oLICENCIATURA%2oEM%2oGEOGRAFIA.%2o2019.pdf. Acesso em 13 de maro de 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 27 abr. 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Política Nacional de Formação de Professores. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 mar. 2021.

FÁVERO, L. L. **A Dissertação**. São Paulo: USP/VITAE, 1992. 104 p.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31.

GARCÍA, M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. v. 2. Porto: Porto, 1999. 272 p. (Coleção Ciência da Educação – Século XXI).

MARTINS, R. E. M. W.; SOUZA, A. R. B. de; MARTINS FILHO, L. J. (Orgs.). **Programa de Residência Pedagógica e formação inicial de professores/as**: experiências e diálogos. Campo Grande: Editora Inovar, 2021. 206p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/642841/3/LIVRO%2oPROGRAMA%2oDE%2oRESID%3%8ANCIA%2oPEDA-G%3%93GICA%2oE%2oFORMA%3%87%3%83O%2oINICIAL%2o>

DE%2oPROFESSORES%2o%2oEXPERI%3%8ANCIAS%2oE%2oDI%3%81LOGOS-9.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *In*: BRASIL. Ministério de Educação. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. (Coleção Educação para Todos, 6).

PESSOA, R. B. **Professores de Geografia em Início de Carreira**: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2017

# AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE

Cyntia Nunes Vieira<sup>1</sup> | Edcleide Gomes de Lima<sup>2</sup>  
Cícero Antônio Saraiva<sup>3</sup> | Cícero Janilson da Silva<sup>4</sup>  
Italo Anderson Duarte Nunes<sup>5</sup> | Karla Renata Bezerra de Sousa<sup>6</sup>  
Regiane Pereira Cavalcante<sup>7</sup> | Rogério Lucio Rolim<sup>8</sup>  
Maria Alves Bezerra<sup>9</sup> | Cícera Cecília Esmeraldo Alves<sup>10</sup>

## Introdução

Este texto tem como objetivo discorrer sobre as contribuições do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação docente, a partir de relatos de experiências dos residentes ocorridas na turma do 7<sup>a</sup> Ano B do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensi-

1 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: cyntia.nunes@gmail.com.

2 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: edcleideglima@gmail.com.

3 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: ciceroantonio476@gmail.com.

4 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: janilson315@gmail.com.

5 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: italoduarte95@gmail.com.

6 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: karlarenata14@hotmail.com.

7 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: regiane-big@hotmail.com.

8 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: lucio.choque@hotmail.com.

9 | Preceptora do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. Atua como professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Monsenhor João Milanês, Cajazeiras, PB. E-mail: bernadete.alves@gmail.com.

10 | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e colaboradora na Coordenação de Área do PIBID, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

no Fundamental (EEEF) Monsenhor João Milanês, situada na cidade de Cajazeiras-PB. A turma é composta por 43 educandos/as, do turno da manhã, e as experiências se deram mediante práticas realizadas pelos residentes junto aos discentes da Escola e aos preceptores, sendo refletidas a partir de um referencial teórico composto por pensadores da Geografia e da Educação.

Ser professor demanda do indivíduo conhecimentos que vão além dos saberes técnicos e conceituais referentes à sua área de formação. Cabe ao professor de Geografia, Matemática, Filosofia ou qualquer outra disciplina, independentemente de sua formação específica ou nível de atuação, compreender e saber construir saberes oriundos de sua formação e ciência correspondente.

Entendemos que, para ser professor, não basta apenas compreender os conceitos e as dinâmicas que dão origem ao conhecimento construído. Além disso, e com igual grau de importância, é preciso saber como ensinar, tecer metodologias e atividades que sejam capazes de construir elos entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, a fim de transpor lacunas que dicotomizem ou mesmo separem esses dois conhecimentos.

É preciso ainda que o profissional docente detenha saberes referentes às relações interpessoais e à afetividade, para que possibilite a criação de um canal de troca mútua de saberes do professor para com os alunos, instaurando um constante processo de aprendizagem, no qual tanto os alunos como o professor sejam sujeitos ativos em todas as etapas, sendo ambos postos, simultaneamente, tanto na posição de ensinar como na de aprender.

Mesmo se tratando de competências complexas, estas são habilidades demandadas no cotidiano de qualquer professor, mesmo que, muitas vezes, os profissionais recém-formados sejam inseridos na escola sem o pleno domínio dessas capacidades. Não quer dizer

que haja deficiência na formação docente, mas sim que a formação cidadã ocorre ao longo da vida, exigindo, portanto, leituras promotoras da associação entre o que se escreve, lê e aprende e a realidade correspondente. Assim a distância entre a escola e a universidade deve ser considerada não só do ponto de vista físico, sabendo-se que esses espaços são intercomplementares e interdependentes, mas também sob o aspecto formal, tendo em vista que sua intercomplementaridade está dissociada do real, pois, por vezes, a escola e a universidade caminham percursos distintos, como se fossem indissociáveis e não precisassem um do outro. Pensar esses espaços isolados na materialidade das ações resulta em um profissional formado sem afinidade ou conhecimento prático necessário ao tratamento e à convivência com o seu futuro campo de trabalho.

A relação universidade-escola se constitui, então, elemento de discussão na formação acadêmica docente, tendo em vista a importância da compreensão da indissociabilidade desses espaços onde ocorre a práxis, motivo pelo qual se faz referência ao PRP como programa de valorização e fortalecimento da formação acadêmica e continuada.

## **As contribuições do Programa Residência Pedagógica para a formação acadêmica docente**

Períodos de transição, sejam eles de qualquer ordem, sempre representam uma etapa arraigada de dificuldades e incertezas. No que se refere à carreira docente, não poderia ser diferente. A passagem de estudante de licenciatura para professor pode se apresentar como um evento traumático para muitos, e numerosos são os fatores considerados como influenciadores para possíveis impactos não esperados ou aceitos, vivenciados pelos professores neófitos.

Entre as principais questões levantadas como influenciadoras do suposto “despreparo” na formação do licenciando, em relação à sua futura profissão, está o distanciamento da instituição de Ensino Superior em relação ao campo de atuação primário dos indivíduos que estão formando (a escola na Educação Básica).

É bem sabido que a Instituição de Ensino Superior (IES) deve proporcionar um aprofundamento teórico a respeito da área específica do discente em formação e que essa formação deve ser superior ou equivalente ao necessário em sala de aula. Entretanto, o debate em torno dos conhecimentos pedagógicos, no âmbito das IES, pode desvelar fragilidades, no que se refere à contextualização didático-pedagógica desses saberes. É preciso entender que o papel do professor não implica ensinar conteúdos como um ato de via única do professor para o aluno. Conforme Pereira (2000, p. 47):

[...] parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam.

Outro aspecto que requer muita atenção quanto à formação de professores é a aproximação com seu local de trabalho. Embora os professores já tenham passado aproximadamente uma média de doze anos de suas vidas na escola, agora eles se deparam com esse espaço sob uma nova perspectiva, tendo cobranças e deveres distintos aos de outrora. Além disso, devem ter ciência de que o espaço escolar é

repleto de mudanças constantes, obedecendo a uma ordem dinâmica, também constante, cabendo a eles, como professores, durante o processo de ensinar, realizar muitas adaptações e readaptações. Conforme Cunha (2004, p. 529):

[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos e novas interações.

A partir dessas considerações, podemos ter uma ideia da responsabilidade e do planejamento necessário à formação docente para a sala de aula, tendo em vista a imprevisibilidade da realidade na qual o professor será inserido.

Os estágios curriculares supervisionados se apresentam como uma alternativa para estreitar essas relações entre o conhecimento acadêmico, caracterizado pelos conhecimentos específicos de base teórica, e a prática docente. Contudo, o tempo destinado ao exercício das atividades de magistério e daquelas atreladas ao cotidiano do profissional docente parece se mostrar insuficiente, e isso reflete diretamente nos anos iniciais da atividade profissional dos licenciados. Por vezes, ocasiona reações diversas ao momento em que o professor neófito se depara com a complexidade das atividades desempenhadas no exercício do magistério, compreendendo a disparidade entre as noções que possuía do que seria o magistério e a realidade do cotidiano escolar, o que pode ocasionar desistência da atuação profissional.

A partir dessas e outras reflexões a respeito das dificuldades encontradas, com o intuito de valorização e fortalecimento da formação acadêmica docente, no ano de 2018, foi criado o Programa Residência Pedagógica (PRP), o qual faz parte das ações que integram a política nacional de formação de professores, buscando aperfeiçoar a práxis

dos cursos de licenciatura e assim possibilitar uma maior inserção do licenciando no cotidiano escolar.

Embora, à primeira vista, o PRP não aparente inovações quando comparado a programas que também objetivam a imersão no cotidiano escolar e o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o PRP objetiva proporcionar ao licenciando práticas mais aproximadas da realidade docente, a exemplo da participação em planejamentos anuais e quinzenais, da regência (supervisionada pelo professor preceptor) e do acompanhamento das atividades pelo coordenador de área (professor do Magistério Superior).

O PRP tem suas ações guiadas a partir de quatro objetivos, que foram postulados no Edital N° 06/2018 (Brasil, 2018), quais sejam:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da Residência Pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir dos objetivos mencionados, percebe-se a intenção do PRP em promover o encontro do licenciando com a escola, o contexto da sala de aula, da qual se aproximará de maneira gradual e sempre acompanhado por um profissional, o professor preceptor, o que favorece a vivência na realidade escolar e procura evitar o surgimento de possíveis traumas. Esses traumas poderiam ser gerados a partir de expectativas frustradas ou, até mesmo, pela falta de experiência em lidar com situações inerentes à dinâmica escolar, como disciplina *versus* indisciplina, interesse *versus* desinteresse pelo conhecimento construído (ou não construído), empatia *versus* apatia às diferenças existentes no ambiente escolar, currículo oculto *versus* currículo oficial, entre outros.

Possibilita ainda um estreitamento na relação universidade-escola, trazendo para a universidade debates e reflexões acerca das ações desenvolvidas pelo Programa na escola, bem como questões cotidianas inerentes ao ambiente escolar. Esses debates possibilitam, desta vez, já no ambiente escolar, a instauração de projetos e metodologias com o intuito de sanar os déficits anteriormente observados, construindo uma via de beneficiamento mútuo entre ambas as instituições.

Ainda no que se refere aos objetivos postulados no Edital mencionado, percebe-se o intuito do Programa em induzir a reformulação do estágio supervisionado dos cursos de licenciatura (ler o objetivo III), de modo que venha a possibilitar um maior grau de interação do licenciando com sua futura área de atuação profissional, tal como é vista no PRP.

Embora haja essa intencionalidade de substituir ou, ao menos, reformular o estágio supervisionado a seus moldes, atualmente as atividades do PRP são desenvolvidas de modo disjunto aos do componente curricular citado, o que representa um retrocesso na política de formação acadêmica docente, tendo em vista que, ao dissociar estágio e PRP, os licenciandos são obrigados a se desdobrarem em múltiplas

ações, as quais envolvem o mesmo objetivo: a aprendizagem da docência em espaço escolar. Sendo assim, ao terem de desenvolver as duas atividades, os licenciandos são sobrecarregados e, possivelmente, comprometem o aprofundamento na construção de saberes, por terem de, por exemplo, na duplicidade de ações, cumprir atividades burocráticas, como a confecção de relatórios e projetos para uma e outra atividade.

No tocante ao objetivo IV, “Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação acadêmica de professores da Educação Básica” (Brasil, 2018), há o intento de engessamento da formação de professores sob os interesses neoliberais impostos na construção da BNCC, o que compromete a formação cidadã dos licenciandos e a dos educandos, assim como a formação continuada do preceptor.

As atividades desenvolvidas na escola por meio do PRP, a exemplo da docência compartilhada, da produção de materiais pedagógicos, das avaliações, das dinâmicas, da utilização de distintas linguagens no ensino, na pesquisa e na extensão, realizadas como exercício da práxis discente na docência, proporcionam aos licenciandos uma série de experiências que promovem reflexões coletivas no âmbito da IES. Isso contribui para a discussão e a formação teórica, sobretudo, referentes aos conteúdos pedagógicos e didáticos, às trocas de experiências, além da realização de oficinas e minicursos, objetivando a melhoria da formação dos componentes do referido programa.

## **O Programa Residência Pedagógica na escola**

A formação licencianda ocorre mediante o exercício da práxis, dado em dois espaços e tempos diferenciados: na escola e na universidade. Em geral, esse exercício ocorre mediante a realização de estágios curriculares supervisionados. No curso de licenciatura em

Geografia do CFP/UFCC, existem quatro componentes curriculares de Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia: I, II, III e IV (UFCC, 2008), os quais apresentam cargas horárias e objetivos distintos, mas com observação comum em relação ao conhecimento do espaço escolar em suas multidimensionalidades.

Conforme expressam Santos e Oliveira (2008), o estágio supervisionado é uma oportunidade para que os licenciandos possam interagir com o conhecimento por meio de experiências concretas, buscando responder às demandas vivenciadas na formação acadêmica docente.

No Brasil, a execução de programas de formação docente não dispensa a realização dos componentes curriculares de Estágios Curriculares Supervisionados, tornando uma sobrecarga e superposição de ações no cotidiano do licenciando. Para além desses estágios como atividade prática e teórico-prática, a RP possibilita, tal como uma ampliação das ações junto à escola, uma maior permanência e o aprofundamento das experiências, possibilitando a ampliação da construção de conhecimentos e saberes, por meio de ações planejadas, previstas no Subprojeto Geografia.

Por meio do PRP, Subprojeto Geografia, a rotina da formação e da realização das atividades na escola foi desenvolvida seguindo um planejamento em conjunto com a professora de Geografia, preceptora do PRP. O planejamento faz parte da vida humana pela necessidade de organização social e é inerente ao desenvolvimento humano e societário, sendo a escola o espaço, por excelência, para educar, portanto, exige a realização de planejamento e avaliação com vistas à obtenção e à análise de resultados. Primamos pelo planejamento como rotina no PRP, uma vez que o programa dispõe de cronograma de ações, com objetivos predeterminados e, por conseguinte, promotores de organização do trabalho pedagógico, como exercício da aprendizagem da docência. De acordo com Passini (2007, p. 58), “a falta de planejamen-

to ou falta de seriedade na sua elaboração podem implicar fracasso das aulas ministradas, porque geram improvisação”.

Seguimos mediante o planejamento, com conhecimento dos objetivos do programa, o que evitou a improvisação, assim como primamos pela contextualização curricular no ensino, procurando envolver os educandos na aprendizagem, a partir de suas realidades. Conforme Passini (2007), os planos de aula são, por vezes, elaborados sem considerar o cotidiano da escola e as características da turma, o que pode apresentar dificuldade na administração do tempo para ministração do conteúdo e das atividades, o que pode ocasionar a extrapolação do tempo planejado, possível e necessário. Dessa maneira, segundo Cavalcanti (1998), é necessário ter como referência inicial que o ensino visa à aprendizagem ativa dos alunos, atribuindo grande importância a saberes, experiências e significados que os alunos já trazem para a sala de aula.

Planejar exige conhecimento do espaço e dos sujeitos, assim como das metodologias necessárias ao ato da aprendizagem. Ao docente, assim como ao residente, é exigido o conhecimento da escola como corpus orgânico, dinâmico, prenhe de diversidades, as quais são indispensáveis em qualquer disciplina e, especialmente, na disciplina de Geografia, cuja ciência objetiva compreender o espaço geográfico, tornando-se importante o saber por que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e o que ensinar.

O primeiro dia de regência em sala de aula e o contato com a prática de ensino viabilizada pelo Programa ocorreram na abordagem temática das regiões do Brasil. Trabalhou-se a região Centro-Oeste, e o planejamento dessa aula se deu mediante a articulação dos residentes para realizar uma oficina conjuntamente com as atividades da disciplina de Prática de Ensino em Geografia Regional, ministrada na UFCC, quando houve observação pela coordenadora de Área, também ministrante da referida disciplina. Tal ação demonstrou articulação não

apenas do PRP com as ações da escola, mas também da disciplina de Prática de Ensino em Geografia Regional, ministrada no curso, o que demonstra maior articulação no processo formativo em várias instâncias.

Iniciamos com uma aula expositiva-dialogada sobre aspectos gerais da região e, posteriormente, a aplicação da oficina com a confecção do mapa da região Centro-Oeste, além do uso de imagens que retratassem suas características. Assim, levamos um quebra-cabeça de mapa, montado numa cartolina, e imagens sobre as regiões do Brasil para que os alunos selecionassem, recortassem e colassem, no mapa, as imagens que caracterizassem a região em discussão. A turma foi dividida em cinco equipes para cada uma montar seu quebra-cabeça. Houve participação de todos os integrantes da turma, os quais desenvolveram ações de recorte, montagem, colagem e o posterior debate acerca do assunto.

A atividade se deu durante duas aulas, e os resultados demonstraram que os alunos se interessam pela ludicidade na aprendizagem, pelo aprender a fazer participando coletivamente. A conclusão da atividade se deu mediante a avaliação da aprendizagem quando se discutiram acertos e erros durante a montagem dos quebra-cabeças das regiões e da respectiva colagem de imagens alusivas a cada característica regional.

Dois dilemas ocorreram quanto ao segundo contato com a escola: primeiramente, a prática docente demonstra-se algo solitário e gera insegurança quanto aos aspectos da boa administração da aula, do gerenciamento do tempo e do manejo de possíveis conflitos, como também sobrecarrega o docente com a obrigação de ministrar uma boa aula, meticulosamente planejada, pronta para ser desenvolvida na sala de aula, com menores riscos de inadequações da sua prática; e, em segundo, a maximização dos resultados de aprendizagem obtidos.

No âmbito da equipe de residentes da escola mencionada, ocorrem algumas inquietações quanto à satisfação e às formas de melhor

acolhimento dos alunos, ou à utilização de determinados métodos e recursos didáticos durante a aula, bem como à realização de uma proposta de avaliação de aprendizagem adequada ao conteúdo ministrado. Essas aprendizagens se dão mediante a experiência, seja pela observação do residente acerca das práticas do preceptor, seja pela instrumentalização da técnica, mas sobretudo, mediante o acompanhamento das práticas de aprendizagens e de planejamentos contextualizados com o currículo e as realidades dos educandos e da comunidade escolar como um todo.

Segundo Pimenta e Lima (2008 *apud* Pessoa, 2017, p. 35), por vezes, na aprendizagem da docência, realizam-se experiências de ensino nem sempre adequadas às realidades. Na condição de formação acadêmica, o residente vivencia situações como a inadequação do referencial teórico condizente com a prática de ensino, ou ainda insuficiências estruturais da própria formação acadêmica. O licenciando, ou até mesmo o professor iniciante, recorre às experiências exitosas de antigos professores do seu tempo de aluno da Educação Básica e, na falta de um repertório próprio, busca copiá-las como modelos (Pessoa, 2017).

Como segunda temática a ser abordada na regência da docência compartilhada, foi planejada uma aula acerca da região Norte, quando se utilizou como recurso o programa Power Point. Um das primeiras situações que surgiram, na prática de ensino, foi lidar com as tecnologias, desde as mais simples às de maior complexidade, a exemplo do manuseio do retroprojetor. Sendo desconhecido seu uso por muitos educandos e docentes da escola, foi exigida a colaboração de alguém responsável na escola para lidar com o manejo do equipamento.

O exercício do planejamento da aula e do ato de educar exige reflexão acerca dos objetivos a serem cumpridos, de acordo com o estabelecido no plano de curso, não perdendo de vista que há heterogeneidades presentes no espaço escolar e nas formas de aprendizagem

desses sujeitos, os quais têm seus ritmos, necessidades e intencionalidades diferenciadas. Embora haja o planejamento, podem ocorrer momentos de ócio no cotidiano escolar, o que pode ser útil, mas pode ocasionar espaços de dispersão que gerem, por exemplo, situações que podem ser interpretadas por alguns docentes como indisciplina de parte dos envolvidos na aprendizagem.

Contudo, a indisciplina como fenômeno inerente aos diferentes espaços, e não apenas à escola, tem vasta produção científica que se debruça sobre a temática, podendo se referir a outros sujeitos da escola, que não apenas aos educandos (Lima, 2021). Assim, as conversas paralelas existentes em sala de aula tanto podem ser compreendidas como atos de indisciplina, como podem ser formas encontradas para conversarem sobre a temática abordada, mas também discussões acerca de interesses individuais e coletivos dos educandos, o que pode servir para ser instrumento de discussão no processo formativo cotidiano. Assim, situações como estas devem ser consideradas no âmbito do planejamento, a fim de que sejam atendidas as necessidades dos educandos, simultaneamente aos objetivos do plano de curso, de modo que sejam vislumbrados os reais interesses dos educandos, pois podem se sentir mais motivados e participativos quando o conteúdo ministrado e as metodologias e linguagens utilizadas atraíam ou despertem a sua curiosidade.

A insuficiência no planejamento para compreender, por exemplo, situações de ócio pode ocasionar dificuldades para o residente e o preceptor, durante a organização do trabalho pedagógico, assim como manter o ambiente em condições adequadas de aprendizagem e convivência. Ocorrem, por vezes, conversas que se estabelecem na sala de aula, o que torna o ato de ensinar e aprender uma atividade difícil. Intervir com firmeza é uma alternativa, mas pode parecer ato indesejável no ambiente onde se espera educar.

Nessa perspectiva, a partir da vivência como residentes, foi perceptível que a elevação do nível de abstração no diálogo com os conceitos geográficos gerou desinteresse e as aulas tornaram-se, algumas vezes, chatas e desinteressantes aos educandos. Daí, a importância do PRP para que possamos compreender o quão imprescindível é vivenciar, ambientar-se ao cotidiano da sala de aula e conhecer a realidade dos educandos, seus interesses de leitura e conhecimentos, favorecendo, de tal modo, o ato de planejar.

Mensurar a aprendizagem se constitui algo desafiador, uma vez que envolve a heterogeneidade dos sujeitos, suas vivências, saberes e condições de aprendizagens diferenciadas. Assim, no exercício e na execução do PRP, na aula programada à qual nos referimos neste capítulo, intencionou-se descrever a paisagem da região Norte, como também associar os aspectos econômicos e culturais da região e sua influência na vida do país. Igualmente, estabeleceu-se como meta a relativa correspondência entre aquele espaço e a realidade do educando. Para tanto, enfatizou-se a centralidade do comércio e do consumo de açaí na região Nordeste e sua conseqüente relação com o cultivo, a cultura e a extração deste produto nesta região e também na região Norte, seu aspecto natural, sua produção, as relações de trabalho envolvidas e sua distribuição até chegar aos mercados locais/regionais.

Tal ação executada remete ao que preconiza Passini (2007, p. 29) ao se referir que o “conhecimento metodológico das ações em sala de aula será construído pela vivência em sala de aula, ao longo da carreira como professor”. Durante as aulas, houve um melhor desempenho no diálogo com os alunos, principalmente porque o cotidiano deles era utilizado como referência na discussão em sala de aula. Conforme Passini (2007, p. 21), “para que o aluno entenda a atual produção do espaço como processo de construção da sociedade, é necessário sempre partir do conhecimento empírico que o aluno possui”. Na ação de

planejamento e abordagem do conteúdo “migração pendular”, a intervenção se deu no sentido de reconhecimento do movimento diário dos educandos no caminho de ida e volta à escola, de seus pais, suas mães ou responsáveis na ida e volta ao trabalho, de maneira que eles percebam a geografia em suas vidas e a espacialidade de suas ações.

Uma educanda (2019) relatou que “residiu em várias cidades do Brasil, de diversas regiões, porque o seu pai é sargento do Exército e, periodicamente, está sendo transferido para outras localidades do país para o trabalho e o exercício da profissão”. Tal relato culminou na discussão acerca dos processos migratórios. Questionados sobre as causas da saída das pessoas da região Nordeste para outras regiões, os alunos ficaram instigados a relacionar as possíveis causas, sendo a primeira delas a seca. A mediação desse diálogo exigiu uma reflexão histórica sobre a colonização do Brasil, a divisão de terras, as quais, historicamente, foram distribuídas desigualmente, gerando uma alta concentração fundiária, fortemente marcada no cenário atual.

Posteriormente, os alunos perceberam que existe uma concentração de terras nas mãos de poucas pessoas e muitas são alijadas da terra, restando aos não proprietários buscar alternativas em outros lugares. Também ocorre a existência de lutas e resistências locais, no sentido de permanecer ou retornar à terra, a partir da organização em movimentos sociais, o que se faz fortemente presente no município de Cajazeiras-PB, com a formação de territórios da reforma agrária, materializadas em assentamentos rurais, pelo entendimento da necessidade de uma política de democratização da terra no Brasil.

O entendimento dessas temáticas e seu entrelaçamento com a aprendizagem da docência se fez mais bem compreendido na medida em que estivemos inseridos no PRP, um espaço formativo de alternância de saberes entre a escola e a universidade. Afirma Pimenta (1995, p. 63) que “a teoria possibilita, de modo indissociável, o conhecimento

da realidade e o estabelecimento das finalidades para transformá-la”. Percebemos o interesse dos alunos quando os conteúdos estão mais próximos de sua realidade. É necessário um exercício por parte do professor de interpretação das falas dos alunos, pois, muitas vezes, estes não têm os conceitos organizados nas suas falas, mas os vivenciam e têm experiências correlacionadas a eles. Contextualizar a organização social na luta pela terra no Sertão Paraibano se constitui uma atividade indispensável em sala de aula, a fim de que o educando possa realizar conexões do conteúdo com a realidade local, assim como aprimorar leituras de mundo capazes de partir de sua própria realidade.

Portanto, é um exercício contínuo da prática docente, não simplesmente dizer que se pode associar a Geografia ao cotidiano do aluno, mas criar uma postura investigativa e analítica de professor-pesquisador. O PRP não se configura como um aprendizado de rotinas profissionais ou um momento da aplicação dos conhecimentos teóricos, adquiridos na universidade, mas se torna um instrumento de mediação entre o meio acadêmico e o fazer profissional, formando o professor-pesquisador.

Como terceiro espaço formativo, o PRP é oportuno para a possibilidade de realizar o ensino, a extensão e a pesquisa, teorizando sobre a profissão docente e dar, como afirmam Pimenta e Lima (2006, p. 221 *apud* Albuquerque, 2013, p. 77), “um estatuto epistemológico que visa superar a sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem o intuito de contribuir para um avanço na necessária parceria entre a academia e a Educação Básica, buscando discutir e refletir sobre os desafios e as perspectivas da prática de ensino no PRP, Subprojeto Geografia, bem como apresentar, por meio deste relato de experiências, reflexões acerca da contribuição do referido programa na criação e consolidação da identidade docente. Aprendemos, nesse espaço formativo, que a relação entre

teoria e prática é imprescindível para a formação do professor, pois busca-se congrega, na unidade, teoria e prática, ou seja, busca-se relacioná-las e não colocá-las justapostas ou separadas.

A experiência no programa e a prática docente desvelam posturas e caminhos abertos para serem percorridos, criados e recriados com eficácia, partindo da reflexão da prática e tentando adquirir experiências e novas determinações, ou mesmo novas construções teóricas, capazes de promover uma melhor qualificação na formação acadêmica docente.

## O Programa Residência Pedagógica na universidade

Considerando a importância do papel da universidade na sua relação com a escola, o Programa Residência Pedagógica (PRP) se configura como uma importante parceria na busca do fortalecimento da formação de professores, inicial e continuada. Assim, é preciso uma relação dialógica entre as duas instituições formadoras, ou seja, a escola, na Educação Básica; e a universidade, no Ensino Superior. Nesse sentido, à instituição acadêmica, cabe propor, mediar e desenvolver propostas destinadas a oferecer subsídios para uma melhor formação acadêmica docente, pois escola e universidade estão em lugares distintos, mas sua função e seus processos se comunicam por meio da formalização do ensino, da pesquisa e da extensão, na medida em que as pessoas e os procedimentos institucionais se concretizam por meio de Programas, como o PRP, e também por meio de estágios, por exemplo.

Conforme André (2012 *apud* Pessoa, 2017, p. 73), essas parcerias entre os centros de formação docente e as escolas da Educação Básica precisam ser “valorizadas e ampliadas, pois representam uma possibilidade de superar a distância que, historicamente se verifica entre esses espaços de formação docente e os espaços de exercício profissio-

nal”, além de promover o exercício da práxis, tornando significativo o conteúdo e sua correlação com a leitura de mundo dos sujeitos (Freire, 2005). Assim, podem colaborar junto aos licenciandos para a criação de uma identidade com a atividade docente, favorecendo a inserção no campo de atuação profissional. Conforme Piconez (1991, p. 63):

O primeiro papel a ser questionado é o da universidade. Ao fornecer uma bagagem teórica específica que exige uma visão crítica da sociedade vigente, ela parece não conseguir formar um profissional competente, capaz de reoperacionalizar a teoria em relação à prática.

Os encontros mensais do PRP ocorrem uma ou duas vezes e se dão com a presença da docente coordenadora de Área do Subprojeto, dos professores preceptores da escola e, dos residentes. Essas reuniões, ocorridas desde agosto de 2018, período que marcou o início do programa, visam principalmente planejar as atividades do cotidiano escolar, bem como explanar sobre a vivência nas escolas, de modo a compreender o seu cotidiano e suas inter-relações com outros espaços, onde a educação e os destinos da escola e dos trabalhadores da educação são discutidos e decididos. Conforme Pimenta e Lima (2010), a profissão de professor não ocorre exclusivamente na escola, mas interfere na realidade social através de práticas e ações que se deem na escola, na universidade e em outros espaços onde ocorram discussões sobre educação, direitos dos professores e educandos e políticas educacionais.

Além das ações de planejamento, nessas reuniões, ainda foram feitas algumas ponderações sobre o andamento do programa nas escolas. Além disso, também foram apresentados e discutidos os conteúdos de livros que tratam da educação, como *A Educação Para Além do Capital* (Mészáros, 2008), *Rumos do Professor Contemporâneo* (Abreu, 2015), além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017),

referências importantes à formação acadêmica docente, além de se constituir a BNCC (2017) um documento que define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem e saberes essenciais ao desenvolvimento ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

É por meio dessas iniciativas do programa, elaboradas de acordo com as demandas apresentadas por ambas as instituições, a escola e a universidade, que podemos dar passos importantes nas etapas da práxis docente, pois, de acordo com Gabardo e Hagemeyer (2010, p. 98):

A atitude de pesquisa e a conjugação da teoria e da prática, frente às novas questões do contexto atual, demandam uma nova qualidade, isto é, uma formação mais integrada e articulada com as necessidades sociais, científicas e culturais atuais, e como processo formativo crítico e qualificado, que se pauta por consistência teórica e por amplas oportunidades para a vivência de experiências de estudo e de pesquisa.

Desse modo, o PRP propõe um estreitamento na relação universidade-escola, sendo um importante momento de obter informações e conhecer a escola para se realizar um diagnóstico escolar, traçar metas que se adequem àquela realidade, associando com as teorias educacionais apresentadas e discutidas na universidade.

No intuito de contribuir com a formação acadêmica docente e com a atuação no espaço escolar, foram realizadas algumas oficinas na universidade, tais como oficina de elaboração de sítios eletrônicos, os quais auxiliam na divulgação de eventos, ou até mesmo no registro das atividades do programa, por meio de mídias e redes sociais. Também tivemos a oficina de design gráfico, a partir de softwares que podem ajudar no manuseio de ferramentas usadas como material didático; e a oficina para produção de imagens e vídeos, que podem contribuir como ferramentas didáticas em sala de aula.

Por intermédio dessas formações com uso de recursos tecnológicos, pudemos nos preparar como licenciandos para o futuro profissional docente, a fim de utilizar ferramentas tecnológicas que mais se aproximem da realidade contemporânea, especialmente por considerar que as tecnologias podem ser associadas à utilização do livro didático.

Ao analisarem o livro didático em função do uso das ferramentas digitais, Ferreira e Tonetto (2018) argumentam que o professor deve ter condições e liberdade de transitar entre o físico e o digital, a partir das necessidades cotidianas, com capacidade argumentativa e reflexiva sobre tais desafios em sua prática na escola. Dessa forma, a universidade tem um papel importante nessa formação ao dar condições de uso nesse suporte, com o objetivo de melhorar a formação acadêmica docente.

## Considerações

O processo de reflexão sobre as vivências no PRP e suas contribuições para formação acadêmica docente, a partir da análise das experiências no programa, se expressa, neste texto, como uma experiência formativa num terceiro espaço da formação: o PRP proporciona uma vivência na escola em longo prazo e com maior permanência, não sendo apenas uma descrição do cotidiano experienciado. Assim, apresentamos processos significativos, que vão além da mecânica do cotidiano escolar, que formam licenciandos que serão futuros professores, os quais podem constituir e motivar a identidade com a profissão docente.

A participação no PRP demonstrou a possibilidade de construção de saberes e conhecimentos, sem necessidade de importar modelos, ideias e técnicas nascidos em uma realidade acadêmica, prontos para serem transpostos acriticamente para a Educação Básica, mas reali-

zando o diagnóstico escolar, analisando, compreendendo e interpretando os interesses, as necessidades e as finalidades apresentados pela realidade escolar, observada nas salas de aulas das escolas. O PRP se constitui, portanto, um elo entre a universidade e a Educação Básica, e os frutos da formação mediatizados pelo programa são bastante positivos, principalmente no que diz respeito à preparação profissional para o enfrentamento dos desafios encontrados no espaço escolar.

Constatamos, em vários momentos da RP, a importância da experiência formativa no programa na busca por uma melhor inserção dos licenciandos no âmbito escolar, por meio do desenvolvimento da compreensão e da aprendizagem das demandas da profissão docente. Enquanto participantes do PRP e residentes em particular, com a expectativa de ser futuros profissionais da educação, entendemos que é de fundamental importância compreender e expressar os subsídios das situações apreendidas.

## Referências

ABREU, P. R. de. **Rumos do professor contemporâneo: a epistemologia genética e o pensamento complexo**. São Caetano do Sul, SP: Laura Editorial, 2015. 119 p.

ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Ed. Mídia Gráfica, 2013.

ANDRÉ, M. D. A. de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p.

112-129, abr. 2012. Quadrimestral. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>. Acesso em: 26 jun. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_ver-soafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-soafinal_site.pdf). Acesso em: 30 jan. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Editais CAPES 06/2018**, que dispõe sobre a Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-esidencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus Editora, 1998.

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. XXVII, n. 54, p. 525-536, set./dez. 2004.

FERREIRA, D. S.; TONETTO, É. P. Navegando pelas práticas comunicacionais dos livros didáticos de Geografia. In: TONINI, I. M. *et al.* **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GABARDO, C. V.; HAGEMeyer, R. C. C. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise

a partir da experiência do PDE/PR. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 93-112, maio/ago. 2010.

LIMA, K. S. de. **In-disciplina dos alunos em sala de aula**: um olhar geográfico na escola. Monografia (Graduação em Geografia)—Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ufcg.edu.br/consulta-acervo>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PESSOA, R. B. *et al.* **Professores de Geografia em início de carreira**: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional. Tese (Doutorado em Geografia)—Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus Editora, 1991.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, p. 58-73, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 296 p.

SANTOS, H. M. dos; OLIVEIRA, R. A. de. Professores no estágio curricular. **Educar em Revista**, n. 32, p. 215-232, 2008.

UFCC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Centro de Formação de Professores (CFP), Universidade Federal de Campina Grande (UFCC), Cajazeiras, Paraíba, 2008

# A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO E APOIO À DOCÊNCIA NA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE

Gedália de Sousa Ramos<sup>1</sup> | Cícera Leite Mariano<sup>2</sup>  
Natália Késia de Caldas Oliveira<sup>3</sup> | Claudiana Lins Dantas<sup>4</sup>

## Introdução

**D**iante dos desafios presentes na realidade escolar e educacional brasileira, é fundamental a postura do profissional docente frente às questões da qualidade da educação, da valorização do magistério e da atuação do professor em seu campo de trabalho, entre outros. Em consonância com o tema, diversos organismos e instituições voltados à educação, inclusive os que constituem a base política responsável pelo assunto no Brasil, a exemplo de segmentos ligados ao Ministério da Educação e a Organismos Multilaterais, como Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), Fundo Monetário

1 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, EEEFM Dom Moisés Coelho, 2018-2020. E-mail: gedyangel@hotmail.com

2 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, EEEFM Dom Moisés Coelho, 2018-2020. E-mail: iceramariano2@gmail.com

3 | Preceptora do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, EEEFM Dom Moisés Coelho, 2018-2020. E-mail: claudialinscz@hotmail.com

4 | Preceptora do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, EEEFM Dom Moisés Coelho, 2018-2020. E-mail: claudialinscz@hotmail.com

Internacional (FMI), Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OECD), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial da Saúde (OMS), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), também conhecido como Banco Mundial, e União Europeia (UE). Esses organismos discursam e fomentam discursos, políticas e metodologias que auxiliem o professor na superação dos desafios inerentes à atuação profissional e à formação continuada. Essas situações estão não só no cotidiano das salas de aula dos cursos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior (IES), por ocasião da formação acadêmica docente, mas também nas salas da Educação Básica.

A partir dessa ponderação, propomos a reflexão sobre os desafios da educação, comuns à vida profissional do professor, particularmente no início de sua carreira, com a prerrogativa de defender as políticas públicas que instruem os formandos durante a estadia nos programas e projetos de aperfeiçoamento e formação docente. Partimos das reflexões realizadas, no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto Geografia, no Centro de Formação de Professores (CFP) de Universidade Federal de Campina Grande (UFGC), no período de setembro de 2018 a janeiro de 2020.

Refletimos, durante a formação acadêmica docente, acerca dos principais desafios da docência, a partir das experiências de acompanhamento e aprendizagens junto ao docente preceptor do PRP, não apenas fora dos muros da universidade e da escola, mas partindo de uma análise que entende tais desafios como sendo uma realidade presente, que pode ser apreendida desde os primeiros contatos com a sala de aula, nos estágios supervisionados, assim como na estadia no

PRP como residentes. Apoiamo-nos num levantamento bibliográfico que discute as tentativas de instituição desse programa até o momento em que é oficialmente estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (capes), em setembro de 2018.

Frente às questões mencionadas, refletimos sobre nossas experiências como bolsistas residentes do PRP, enfatizando a importância de nossa trajetória na escola, sob a orientação da preceptora e da coordenadora de Área do Subprojeto, além do valor intelectual das discussões tecidas juntamente com os demais colegas do projeto, durante a realização das variadas atividades coletivas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio (EEEFEM) Dom Moisés Coelho, situada na cidade de Cajazeiras, estado da Paraíba, Brasil, nas turmas do 1º Ano, com 25 alunos; e em outra turma do 9º Ano, com 39 alunos.

## **A docência em formação: um olhar sobre o Programa Residência Pedagógica em Geografia e as perspectivas de atuação docente**

O trabalho do professor tem se tornado cada vez mais difícil e complexo frente às exigências que as transformações sociais lhe impõem. Essa questão fomenta o debate acerca da formação docente como base fundamental para o aperfeiçoamento do profissional e como ferramenta indispensável para a superação dos obstáculos que são comuns no cotidiano escolar.

O desenvolvimento profissional docente tem ponto de partida em sua estrutura formativa amparada e consolidada no curso de licenciatura. Durante o período em que está na formação acadêmica docente, na realização tanto das disciplinas específicas da área do

conhecimento, quanto das disciplinas pedagógicas, os estágios supervisionados devem ser direcionados ao processo formativo para a docência, ou seja, toda atividade deve desembocar no desenvolvimento da postura profissional do professor, dando-lhe total autonomia e profissionalismo para ingressar na carreira docente.

Se os estágios supervisionados implicam, positivamente, a formação da identidade docente, a vivência da sala de aula por meio do PRP proporciona momentos significativos para a formação e aperfeiçoamento do bolsista residente, ao passo que a identidade é constituída por todas as experiências vividas durante a formação acadêmica, acrescida futuramente pelos primeiros anos de atuação na profissão docente, sem jamais desconsiderar a própria história de vida do indivíduo.

Pesquisadores como Pessoa (2017) e Huberman (1995) demonstram que o processo de iniciação profissional, para considerável parcela dos “neoprofessores”, é um momento que pode apresentar dificuldades e medos, podendo incidir na frustração do novo docente e acarretar consequências, que vão desde a sua desmotivação na profissão até o próprio abandono da carreira. Corroborando esta afirmativa, Lima (2004, p. 86) caracteriza o início da carreira docente como sendo:

[...] uma fase tão importante quanto difícil na constituição da carreira de professor. A literatura específica tem considerado esse momento como dotado de características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional professora ou o profissional-professor ao longo de sua carreira (p. 86).

Outra perspectiva definida por Pessoa (2017, p. 50) admite que:

A fase inicial de atividade profissional no Magistério é considerada um momento extraordinário de aquisição de conhecimentos acerca do ofício docente. É

uma etapa distinta de todas as outras fases da carreira do professor, com atributos incomparáveis. Contudo, demonstra-se como um período de considerável vulnerabilidade e de preocupação, permeada por constantes dilemas e desafios.

As instituições formadoras, não de hoje, vêm percorrendo uma trajetória marcada por muitas tentativas de constituir um repertório formativo que consiga inserir o licenciando na realidade escolar, com um aparato teórico e prático que lhes garanta segurança e eficácia em sua atuação como estagiário, ou como residente, especialmente em sua projeção para a futura atuação profissional.

Estudos constatam que os estágios supervisionados são o meio para conformar as competências necessárias a uma práxis de sucesso, mas essa aprendizagem se dá de modo contínuo, em distintos tempos e espaços, na formação da identidade profissional docente (Pimenta; Lima, 2017). Segundo as autoras, apesar de o estágio possibilitar:

Que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente, entendemos que o tempo e a própria forma como se dão os estágios não são, de todo, eficazes para preparar o licenciando para a sala de aula (Pimenta; Lima, 2017, p. 61).

Autores como Huberman (1995) e Pessoa (2017) discutem a existência de um conjunto de sentimentos que acompanham o professor em sua vida profissional, sendo estes distribuídos em diferentes etapas de seu desenvolvimento durante o desenrolar da carreira. Para Huberman (1995), o ciclo da vida profissional do professor compreende sete etapas, das quais nos detemos a discutir a que remete à entrada do profissional no campo de trabalho, constituída de sentimentos que podem contestar o ideal formado durante a licenciatura

e que reúne uma série de desafios que podem levar o “neoprofessor” ao abandono de sua profissão.

A etapa inicial, referente aos três primeiros anos, é por Huberman (1995, p. 42) dividida em dois momentos, caracterizados por sentimentos de “sobrevivência” e “descoberta”. De acordo com Pessoa (2017, p. 51):

O professor novato percebe, por meio da vivência, a complexidade e as múltiplas facetas presentes na sala de aula e compreende o fosso entre os seus ideais relacionados à profissão e o cotidiano nos estabelecimentos de ensino onde inicia a docência.

Não obstante, Pessoa (2017) constata que o conhecimento e a aproximação inicial do espaço escolar e o exercício da docência, enfatizado pelos “neoprofessores”, muitas vezes, é responsável, até mesmo, por afastar o professor da sala de aula. É um momento em que a realidade escolar pesa sobre a ideia de escola que o novo professor construiu na universidade, ao mesmo tempo em que se vê com dificuldades de solucionar determinadas situações que lhes são apresentadas.

O fato de se tornarem responsáveis por várias turmas, compostas por distintos sujeitos, inclusive aqueles estereotipados pela própria escola como “indisciplinados”, somado à falta ou insuficiência de recursos, conforme nossas experiências vivenciadas na escola, quando presenciamos alguns profissionais da escola denominarem “desinteresse por parte dos alunos”, entre tantas outras situações, tendem a reprimir os anseios do recém-ingresso na profissão docente, tornando sua vida profissional um fardo.

Mas não há exclusivamente desconfortos. Em oposição a possíveis momentos conflitantes vividos no início da carreira, o sentimento de “descoberta” é caracterizado pelo “[...] ânimo inicial do docente por dispor da própria sala de aula, de seus alunos, de seu programa de ensino e por se tornar parte de uma equipe de profissionais” (Pessoa,

2017, p. 51). Ao passo que as delícias da “descoberta” se sobrepõem às dificuldades, peculiares à cada indivíduo, o professor recém-formado e ingresso na escola consegue resistir e superar os descontentamentos da primeira fase da carreira.

Frente às questões colocadas, compreendemos por que “[...] a iniciação profissional tem requerido atenção tanto das pesquisas como das políticas de formação docente nos âmbitos municipal, estadual e federal” (Almeida; Noronha, 2015, p. 2). É de suma importância o estabelecimento de uma rede de apoio que acompanhe o licenciando na universidade até a sua chegada efetiva em sala de aula, quando de sua profissionalização. Nesse sentido, o fomento a políticas públicas que promovam o aperfeiçoamento da iniciação à docência pode significar uma melhoria considerável dos níveis de qualidade da profissão docente, pois tais políticas ressignificam a formação, viabilizando programas como o PRP, que associam as preocupações com os sentidos e as inter-relações entre a formação e a atuação profissional.

No Brasil, tais políticas têm surgido com mais abrangência nos últimos anos, em comparação com outros períodos da história da educação brasileira, como é o caso do Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído em fevereiro de 2018. De acordo com a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, ao que consta no art. 1º, o RP é instituído com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior na implementação de projetos de inovação da relação teoria e prática nos cursos de licenciaturas.

A instituição do programa e sua execução em cursos de licenciaturas, a princípio, não foram muito bem acolhidas, uma vez que vários pontos do programa geravam insegurança no ambiente acadêmico, entre os quais, a reformulação dos estágios supervisionados, além de passar a conviver simultaneamente com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), inclusive num momento históri-

co de supressão dos recursos deste último, o que gerou nacionalmente intensos debates. O ambiente de instabilidade política no país também contribuiu com as tensões acerca do novo programa sugerido.

É conveniente citar que a discussão sobre a Residência em cursos de licenciaturas não é nova no Brasil, pois já havia sido apresentada em outros formatos e variações, a começar pelo ano de 2007, pelo senador Marco Maciel (DEM/PE) com o nome de Residência Educacional. Em seguida, no ano de 2012, um novo projeto foi apresentado pelo senador Blairo Maggi (PR-MT), tendo como base a proposta anterior, sendo então denominada Residência Pedagógica. Mais adiante, em 2014, foi proposta com a denominação de Residência Docente pelo senador Ricardo Ferraço (PSDB-ES) (Silva; Cruz, 2018). É importante mencionar que existiram outras iniciativas pontuais de implementação de Residência. As versões sugeridas anteriormente apresentavam alguns pontos em comum, com destaque para o fato de que:

[...] a residência docente se estabeleceria como uma fase posterior à formação inicial do profissional habilitado para atuar na docência da Educação Básica, no primeiro projeto de modo obrigatório para o ingresso na carreira e nos demais como forma pontuação nos concursos e também de atualização profissional (Silva; Cruz, 2018, p. 232).

Contudo, esses projetos não atendiam a totalidade dos licenciados em início de carreira, como na atualidade, em que permanece a mesma situação para os licenciandos, pois um percentual mínimo de estudantes é atendido pelo PRP nos cursos de licenciatura. A partir de 2018, com a Residência sendo implantada na formação acadêmica docente, tivemos na UFCC a atenção de 24 bolsistas de um total de 248 estudantes matriculados nos dois cursos de licenciatura em Geografia do CFP/UFCC.

O Edital nº 06/2018 (CAPES, 2018), lançado em 01 de fevereiro, abriu o processo seletivo para a implementação de projetos institucionais do Programa, com uma carga horária de 440 horas, sendo estas distribuídas entre ambientação na escola (60 horas), imersão no ambiente escolar (320 horas, sendo 100 de regência) e produção do relatório final e socialização das atividades realizadas (60 horas). As bolsas têm importância significativa na medida em que fortalecem a permanência dos residentes no curso, bem como condicionam maior permanência desses sujeitos no espaço escolar, para além da carga horária dos estágios, o que, aliás, serve como amparo ao cumprimento das disciplinas de estágio no âmbito da UFCC.

Contudo, há de se dimensionar o princípio do programa que alicerça a formação acadêmica a partir da BNCC, o que fere a autonomia universitária e a liberdade dos sujeitos; o ato de educar para a liberdade; e a emancipação dos sujeitos da escola. Portanto, é preciso um currículo que promova a educação para a vida, para o mundo do trabalho, tendo o trabalho como princípio educativo, e não para os interesses neoliberais, como prevê a BNCC. De acordo com o Edital CAPES nº 06/2018, o PRP visa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o

egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;

IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Um elemento importante do PRP é a distribuição de bolsas para residentes, preceptores e coordenadores de área. Ainda que para alguns esse não seja um fator relevante, adiantamos que, principalmente para o aluno (residente), mas em igual teor, para as demais funções – preceptores e coordenadores de área –, a falta de uma bolsa para subsidiar os gastos realizados em prol do programa se tornaria um impedimento de participação, especialmente por configurar a escassez ou a inexistência de recursos para a sua execução.

## **O Programa Residência Pedagógica na formação docente pelo olhar dos residentes**

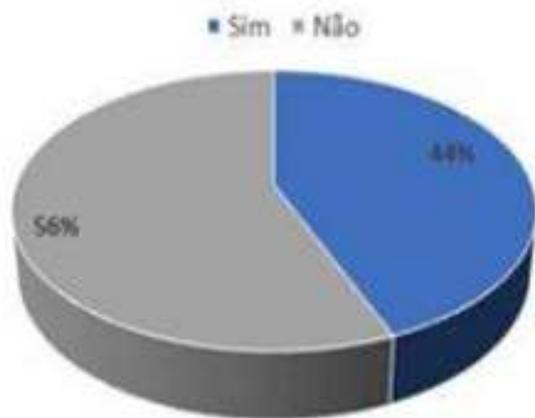
No Brasil, a atualidade da educação apresenta cenário de incertezas e ameaças quanto ao que preconiza a expressão “educar” nos serviços públicos, em especial, os educacionais, além da formação de professores, dos recursos destinados à educação, do debate sobre os direitos trabalhistas dos servidores públicos e da implantação da BNCC (Brasil, 2018), da Base Nacional Comum (BNC) da Formação de Professores (Brasil, 2019a) e do Novo Ensino Médio (Brasil, 2021), entre outros documentos, os quais orientam a adequação de currículos segundo a lógica neoliberal. Talvez nossas expectativas se achem estagnadas perante o modelo de desmonte posto no período entre 2018 e 2022.

Embora não seja esta a proposta de nossa pesquisa, é impossível não fazer, ainda que brevemente, uma leitura crítica sobre esse cenário, já que, ao falarmos em educação, a dimensão política exige representatividade em nossa construção teórica. Atrelada a essa perspectiva, propomos uma reflexão acerca da importância do Programa Residência Pedagógica (PRP) para a formação acadêmica docente e o enfrentamento dos desafios comuns tanto ao início de carreira docente como a toda a possibilidade de se efetivar docente.

No que se refere à formação acadêmica, “[...] prevalece a constatação de que a formação docente sofre uma carência no que se refere à preparação prática, sobressaindo a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a formação pedagógica” (Cruz, 2017, p. 3). Nesse sentido, concordamos que é necessário, desde a formação acadêmica, atentar para o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a efetivação das potencialidades do sujeito que opta pela docência. Para tanto, faz-se necessária uma aproximação orientada com o espaço escolar.

Para a construção desta seção, partiremos da análise de alguns dados, coletados através da aplicação de questionários que indagaram sobre a experiência vivida pelos estudantes de licenciatura em Geografia e bolsistas do PRP do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFGC), no primeiro semestre de 2019. O número de participantes no estudo foi de 16 bolsistas, no entanto, em alguns gráficos, temos uma divergência em relação ao total, pois respeitamos o direito de os voluntários se absterem de resposta, quando lhes parecesse conveniente.

Iniciamos nossa análise com o gráfico a seguir, o qual nos mostra que 56% relatam ser o PRP a primeira experiência em um projeto com fins de aperfeiçoamento da docência.



Pesquisa realizada com os residentes do curso de Geografia do CFP-UFCC (2019).

A universidade pública abriga uma variedade de indivíduos de diferentes situações e classes sociais, sendo que há uma tendência de estudantes trabalhadores buscarem mais o turno da noite para que possam trabalhar durante o dia. Os entrevistados afirmaram que, a partir de suas experiências com os demais colegas do curso, percebem que os estudantes do turno noturno são os que menos participam de projetos de pesquisa e extensão, uma vez que os horários oferecidos nos editais não favorecem a sua participação.

Nas questões abertas,<sup>5</sup> propostas no questionário desenvolvido, os residentes demonstraram um padrão nas argumentações, tanto no que se referia aos benefícios proporcionados pela experiência no PRP, quanto aos desafios encontrados para a realização das atividades na escola, conforme se depreende a seguir.

5 | O questionário continha apenas duas questões abertas.

#### RESUMO DAS QUESTÕES ABERTAS

Principais benefícios proporcionados pelo programa para a formação docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a realidade escolar;</li> <li>Aprender a ministrar aulas;</li> <li>Participar ativamente na docência, tendo o apoio do preceptor;</li> <li>Compartilhar experiências;</li> <li>Ambientar-se na escola com seus sujeitos.</li> </ul>
--	---

Os maiores desafios na execução do RP indicados pelos Residentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejamento das aulas;</li> <li>Forma de lidar com a turma;</li> <li>Falta de recursos;</li> <li>Falta de transporte para os residentes;</li> <li>Busca de metodologias para "atrair" a atenção dos alunos;</li> <li>Domínio de turma;</li> <li>Salas de aulas pequenas com grande número de alunos;</li> <li>Desinteresse dos alunos;</li> <li>Alunos fora de faixa etária;</li> <li>Falta de condições financeiras dos residentes, da escola e ausência de recursos do RP para as ações;</li> <li>Falta de laboratórios.</li> </ul>
--	---

Pesquisa realizada com os residentes do curso de Geografia do CFP-UFCC (2019).

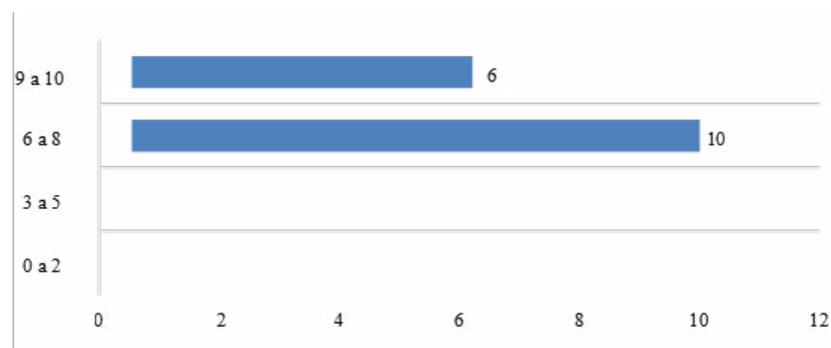
Como podemos observar, os desafios citados corroboram aqueles mencionados pela literatura que trata dos dilemas vividos no início da carreira. A realidade escolar é, sem dúvidas, um universo de significados para cada profissional em sua individualidade, geografizando a ideia de que a escola é um lugar de significações.

Dessa maneira, a inserção na escola-campo através da RP antecede uma série de ocasiões, próprias da primeira etapa da atividade profissional, que se tornará objeto de discussão pelo grupo de residentes, preceptor e coordenador de área, com a finalidade de encontrar os melhores caminhos para superar as dificuldades, assim como partilhar as metodologias e práticas apropriadas à realidade presente no cotidiano escolar.

As questões 1 e 2 da pesquisa retratam a luta que existe entre planejamento e realidade vivida, respectivamente, uma vez que, apesar de todo o esforço feito para a realização das atividades propostas, não se alcança na totalidade a realização com êxito. A falta de recursos e os cortes orçamentários na educação brasileira, sobretudo após a implantação do PRP, um novo momento na política brasileira, além da carga horária e de trabalho enfrentadas por coordenadores de área e preceptores, os quais têm a responsabilidade de orientar um grande grupo de bolsistas residentes, são alguns dos elementos que podem ser considerados na realização das propostas iniciais do programa. Merece destaque a questão 3, em que os residentes demonstram a importância de partilhar as experiências adquiridas com os outros colegas do programa, ao passo que afirmam a importância de compartilhar e de aprender coletivamente.

Considerados todos esses pontos, entendemos a necessidade de avaliar a importância do PRP atribuindo uma pontuação que variasse de 0 a 10 (0, para menor importância; e 10, para maior importância), conforme consta a seguir.

IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA PELOS RESIDENTES À PARTICIPAÇÃO NO RP (DE 0 A 10)



Pesquisa direta realizada com 16 residentes do curso de Geografia do CFP-UFCC (2019).

Os resultados apresentados reforçam nossa percepção inicial acerca da importância de projetos e políticas públicas que se atentem à formação acadêmica, com o intuito de preparar para o exercício futuro da docência, a fim de lidar com as adversidades porventura existentes no momento inicial da carreira profissional e, assim, mitigar índices de abandono da profissão docente (Pessoa, 2017). Embora prevaleçam percepções próximas, mas superiores à média, um total de 10 residentes é positivo para o programa, e assim entendemos que se sobressaem o valor e a importância da participação nele.

## Considerações

No palco dos desafios da realidade escolar, as transformações sociais e políticas, bem como as imposições provenientes do processo de globalização, são nuances que atuam conjuntamente a questões peculiares que se desdobram no cotidiano do professor. Nesse sentido, defendemos a compreensão do espaço como totalidade que não se compartimenta, mas que possui peculiaridades e diferenças, entendendo que é impossível negligenciar a história de vida que acompanha cada um dos sujeitos da escola. No tocante ao professor, essas situações estão presentes no cotidiano docente, assim como nas vivências de residentes em sua estadia na escola, o que consolida a formação da identidade docente.

Os primeiros contatos com a realidade escolar nos estágios curriculares supervisionados, por vezes, causam desconforto e insegurança nos estudantes de licenciatura. Esta situação, até certo nível, pode ser considerada com normalidade, uma vez que nos deparamos com uma esfera completamente nova. São momentos particulares de conhe-

cimento e aprendizado, e o estudante começa a desenvolver novas habilidades que o levarão à constituição de sua identidade docente.

No entanto, entendemos que, nos estágios, o fato de o licenciando não ter autonomia em sala de aula, assim como não participar de forma mais profunda de todas as atividades da instituição que o acolhe, tais experiências se tornam bastante limitadas, especialmente porque o estágio possui uma carga horária reduzida em relação a programas de formação, como o PIBID e o PRP. No PRP, a autonomia do residente se dá com maior segurança, na medida em que há maior permanência deste na escola, assim como uma corresponsabilidade da escola com a universidade no cumprimento do programa, que tem metas preestabelecidas. A partir da experiência na RP, compreendemos que os projetos e programas aproximam licenciandos de seu campo de trabalho – a escola, proporcionando ocasiões de maior respaldo na formação acadêmica, pois são oferecidas condições de ampla permanência no espaço escolar.

A experiência propiciada pelo PRP permite a inserção do licenciando na rotina real da instituição escolar, desde a atividade de planejar as aulas até o processo de avaliação da aprendizagem. O contato direto com a turma permite o desenvolvimento do “domínio de sala de aula”, facilitando a superação de dificuldades peculiares do indivíduo. Em conjunto com a coordenação de área e o/a preceptor/a, os/as residentes têm a oportunidade de discutir suas inseguranças e medos, construindo formas de contornar as situações-problemas que surgem durante a regência em sala de aula. Nessa perspectiva, o papel do preceptor é fundamental para que os residentes consigam ampliar os horizontes da prática docente.

Outra questão que resulta em grandes vantagens na experiência do Programa é a partilha da atividade de regência com outro re-

sidente. Pensar coletivamente sempre traz maiores benefícios para a formação pessoal. Além disso, a distribuição das tarefas impede que a sobrecarga de atribuições desestimule o participante.

Logicamente, algumas falhas podem ser observadas na estrutura do Programa. No entanto, salientamos que, por se tratar de um programa pioneiro, algumas demandas vão sendo percebidas durante a sua realização. Portanto, acreditamos que as lacunas que encontramos nesse primeiro momento devem ser avaliadas e ajustadas posteriormente, após análise dos relatórios finais.

Os dilemas vividos pelos professores em início de carreira provocam traumas que podem significar o abandono da profissão, como já discutido, os sentimentos de sobrevivência e descoberta que são comuns a esta primeira etapa têm um peso substancial na conformação do professor em sua profissão.

Acreditamos que os licenciandos expostos à realidade escolar por meio do PRP, ao passo que conseguem realizar com êxito as propostas do projeto, com a orientação do preceptor e do coordenador, são fortalecidos em sua práxis e formação acadêmica docente. Logo, ao ingressarem na carreira como professores, os sentimentos de descoberta prevalecerão em contraposição aos de sobrevivência, pois já os enfrentaram e superaram durante a participação no programa.

A sensibilidade construída a partir dos conhecimentos partilhados no PRP é mais um atenuante, considerando ser parte do conjunto de conhecimentos construídos no período de formação na licenciatura, diminuindo assim as possibilidades de insucesso, por ter superado as dificuldades e construído uma concepção amadurecida sobre a docência, sem precisar negar a realidade da educação no Brasil.

## Referências

ALMEIDA, P. C. A. de; NORONHA, S. S. **Professores iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais**: dificuldades e práticas que favorecem a inserção profissional. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17744\\_9189.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17744_9189.pdf). Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 22/2019, de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp-022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp-022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2019, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019b. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2019—Seção 1, p. 115-119.

BRASIL. **Resolução CME Nº 02/2021**. Diretrizes para Implementação do Novo Ensino Médio. 2021. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/179-saiu-no-doc/13019-resolucao-cme-n-02-2021-diretrizes-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 13 mar. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital 6**: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, de 28/02/2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS\\_E\\_PUBLICACOES/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf](http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf). Acesso em: 18 out. 2019.

CRUZ, G. B. da. **Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1166.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação da Universidade de Santa Maria**, v. 29, n. 2, p. 85-89, 2004.

PESSOA, R. B. **Professores de Geografia em início de carreira**: olhares sobre a formação acadêmica e exercício profissional. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

# A IMPORTÂNCIA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE

Odinei Edson Leite Brasil<sup>1</sup>|Rafael Gonçalves Ribeiro<sup>2</sup>

## Introdução

**E**m virtude da demanda por profissionais cada vez mais capacitados, as instituições preparatórias buscam potencializar os diversos âmbitos da formação, a fim de melhor capacitar seus futuros profissionais. No âmbito da formação educacional, não é diferente, pois, diante do cenário atual, com o advento da pandemia de Covid-19, a emergência de ensino remoto, as inovações tecnológicas, a instabilidade política no país, ocorrem casos cada vez mais comuns de depressão, ansiedade e, até mesmo, suicídio em adolescentes e jovens. Enfim, são diversas as circunstâncias que exigem uma formação mais criteriosa, pois as escolas demandam professores que sejam educadores, os quais conheçam e saibam lidar com as distintas realidades.

O objetivo geral deste capítulo é avaliar a pertinência e a contribuição do Programa Residência Pedagógica (PRP) na formação acadêmica docente dos 24 residentes, alunos licenciandos do curso de Geografia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras.

1 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCG, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: odinei1994@hotmail.com.

2 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCG, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: rafaell\_rg@hotmail.com.

O estudo se deu no âmbito do PRP, Subprojeto Geografia, em pesquisa direta realizada com os residentes, sendo uma pesquisa qualitativa com abordagem metodológica baseada no relato de experiência, pois acreditamos que possibilita uma investigação minuciosa de um determinado objeto ou tema e, portanto, caracterizado por um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos sujeitos. Aqui expomos as experiências dos residentes participantes do programa, ainda em processo de conclusão do curso de Geografia.

## **O Programa Residência Pedagógica e sua execução no CFP/UFCC**

O PRP faz parte da Política Nacional de Formação de Professores (2019) e tem por objetivo o aperfeiçoamento da formação docente. Seu início se deu com o lançamento do Edital Nº 06/2018 (UFCC, 2018) no dia 1º de março de 2018, disponibilizado no Portal da UFCC, dispondo de 24 vagas para alunos licenciandos, 3 vagas para professores preceptores, 1 vaga para coordenador de Área e 1 para colaborador na Coordenação de Área.

Para todas as funções, há pré-requisitos e durabilidade mínima de um ano e máxima de dois anos. Para os residentes, é exigido: ter realizado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período; e declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da Residência Pedagógica (UFCC, 2018). Para os professores preceptores: possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na Educação Básica; e declarar que possui disponibilidade de tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto. Esta última condição é igual para

preceptor e residente, os quais passam ainda por avaliações, intelectual e curricular, de caráter eliminatório e classificatório.

Embora o edital (UFCC, 2018) prescreva uma série de outras exigências, consideramos pertinente destacar que os selecionados, preceptores e alunos, devem ter disponibilidade de tempo, experiência docente do preceptor e embasamento teórico dos residentes, já que estes teriam concluído 50% do curso. Além disso, o Programa dispõe de bolsas para professores e alunos, como forma de ajuda de custo nas respectivas despesas que surgirem com a realização das atividades.

As escolas vinculadas ao programa foram respectivamente EMEIEF Cecília Estolano Meireles, EEEFEM Dom Moisés Coelho e EEEF Monsenhor João Milanês, todas localizadas na cidade de Cajazeiras-PB, ficando um grupo de oito residentes em cada escola, orientados por um preceptor.

A escola na qual realizamos nossas atividades foi a EMEIEF Cecília Estolano Meireles, localizada na zona Norte da cidade de Cajazeiras, à Rua Raimundo Leite Rolim, S/N, bairro das Casas Populares. Nela, são ofertadas as modalidades de ensino: a) Educação Infantil: duas turmas de Pré-Escolar I e uma turma de Pré-Escolar II, todas com 55 crianças; b) Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 352 alunos(as) distribuídos em 11 turmas; c) Anos Finais do Ensino Fundamental, com 252 discentes distribuídos em 7 turmas; d) Educação de Jovens e Adultos (EJA), com uma turma do 1º ao 4º Ano, com 26 discentes; uma turma de 5º Ano, uma turma do 6º Ano, uma do 7º Ano e uma do 8º Ano, totalizando 108 discentes.

A EMEIEF Cecília Estolano Meireles possui equipamentos e recursos didáticos como: TVs, DVDs, microfones, micro system, computadores com acesso à internet, retroprojetor, câmera fotográfica e filmadora, sistema de câmeras, máquina copiadora e impressora.

As primeiras atividades realizadas na escola compreenderam o conhecimento do espaço físico e dos processos que envolvem a es-

cola (o que ocorreu nas primeiras semanas). Em seguida, tivemos uma formação em conjunto com a professora preceptora, quando se desenvolveu o processo formativo com leituras e debates em grupo sobre diferentes temas da Geografia, conhecimentos pedagógicos e apresentação do programa. Em seguida, ocorreu o planejamento das atividades para aplicação no período 2019.1.

As atividades planejadas se realizaram semanalmente, somadas a duas reuniões semanais, a fim de conhecermos a realidade escolar, as diferentes salas de aula, as temáticas trabalhadas e as experiências compartilhadas pela preceptora, cuja receptividade demonstrou a importância do programa ao possibilitar a vivência em maior tempo junto aos educandos, ao preceptor e aos demais sujeitos da escola. Tal vivência, na RP, revelou a importância do planejamento e da condução realizada pelo preceptor na aprendizagem inicial docente como fortalecedora da construção da identidade docente. Segundo Poladian (2014, p. 5):

Para que a prática seja ponto de partida para questionamentos, problematizações, teorizações e investigações, a figura do professor preceptor é fundamental. Os professores supervisores ou orientadores de estágio no PRP são chamados de professores preceptores, cuja função é acompanhar um grupo reduzido de alunos em suas práticas, de modo sistemático e organizado.

No decorrer das reuniões, ficamos responsáveis por ministrar aulas sob a supervisão da preceptora em distintas turmas e anos (séries). A avaliação das ações do Subprojeto ocorreu mediante reuniões quinzenais na escola e mensais na universidade, momentos em que se discutiram o desempenho da equipe, os resultados alcançados, o planejamento da quinzena vindoura, assim como a orientação de leituras que estivessem relacionadas ao cotidiano vivenciado e ao planejado.

Em pauta, estava o debate acerca de discussões e temáticas educacionais, além do compartilhamento mútuo de experiências e vivências, com o intuito principal de evoluir individual e coletivamente, o que remete ao desenvolvimento do sujeito, da escola, de seus professores, da equipe, do programa e do curso.

Na prática, ocorreram os ideais da pedagogia da alternância em tempos e espaços diferenciados. Segundo Pannuti (2012, p. 4):

A Residência Pedagógica apresenta algumas características específicas, as quais lhe conferem um caráter diferenciado: além da carga horária ampliada para a realização das práticas nas instituições de ensino, os alunos também dispõem de um horário quinzenal (duas horas) de supervisão da prática, a qual ocorre em grupo, sob a orientação e a responsabilidade de um professor supervisor. Os alunos trazem para a supervisão uma série de temas, experiências, percepções e dúvidas a respeito da prática vivenciada nas escolas, o que poderá ser compartilhado pelo grupo no momento da supervisão.

Todas essas vivências foram complementadas e socializadas nos componentes curriculares de estágios, quando pudemos experimentar, em conjunto, os prazeres e as realizações da iniciação à docência na condição de licenciandos residentes ou estagiários.

Considerando a pertinência de se pensar uma melhor formação para os licenciandos, o Programa Residência Pedagógica, como terceiro espaço formativo (Felício, 2014; Zeichner, 2010), vislumbra ampliar os horizontes pedagógicos da formação acadêmica docente no primeiro espaço formativo, a universidade, assim como no segundo espaço formativo, colaborativo e partícipe da formação, a escola.

Assim, o PRP aproxima, ainda mais, os residentes dos diversos espaços escolares, colaborando com a sua formação, ao passo que vai

se formando ainda mais para o mundo do trabalho. Para o conjunto de residentes atuantes na escola em referência neste trabalho, o fato de as escolas estarem cientes dessa atribuição, por meio da formalização do Subprojeto do PRP, e trabalharem conjuntamente com a universidade na orientação aos bolsistas residentes corrobora a melhoria da qualidade da sua ação pedagógica, das devolutivas da prática, o que reforça o papel formador da escola e a experiência dos professores, além de acrescentar qualidade ao processo formativo inicial docente. Diante disso, o Programa oferece aos residentes e estagiários a oportunidade de formação contextualizada em contato direto com a escola, espaço que propicia a articulação entre a formação inicial e a continuada docente (Poladian, 2014).

Presenciar e exercer a práxis docente na escola e na universidade dá condições de conhecer a funcionalidade e a construção curricular, bem como se há diversidade nessa construção no momento em que se realiza no ambiente escolar, no âmbito da universidade e, nesta, no RP como terceiro espaço formativo. Segundo Mello (2000, p. 102), “o país precisa de diversidade curricular que dê conta de sua complexidade cultural, social e econômica”. Daí a necessidade de entrelaçamento entre os distintos projetos pedagógicos de cursos e das escolas.

No PRP, o residente convive, semanalmente, observando distintas situações e pessoas, com o exercício de funções diferenciadas, a partir das quais, ele aprende e desenvolve a práxis. Assim, o residente se percebe como aprendiz de professor, ainda na condição de discente licenciando. Também se percebe como educando, no momento em que se entende como tal, mesmo no exercício da docência compartilhada, atuando em ações com o preceptor. Por outro lado, observa as formas de agir do preceptor como educador e dos educandos da Educação Básica, percebendo-os no exercício simultâneo de serem educandos e educadores, e vice-versa. Conforme Mello (2000, p. 102):

É preciso levar em consideração que a formação profissional do professor é, ou deveria ser, inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor.

A formação em licenciatura exige, portanto, ações que qualifiquem a relação e a interação entre professor e aluno. Para tal, é necessária uma maior sensibilidade por parte desses novos professores, que eles possam desenvolver uma espécie de “empatia pedagógica”, a fim de melhor atuarem no decorrer de sua formação e no aprendizado de como fazer, quando estiverem no momento da carreira docente.

## Experiências de residentes em Geografia

A formação acadêmica é parte importante para a docência e para a formação do sujeito. Como elemento capaz de fortalecer e valorizar a formação acadêmica, o Programa Residência Pedagógica é um suporte fundamental para a formação do graduando. Segundo a CAPES (2018), a imersão no ambiente escolar realizada pelos bolsistas residentes deve contemplar, entre outras atividades, a regência em sala de aula e a intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola, com experiência na área de ensino do licenciando, e orientadas por um docente da sua instituição formadora.

Nesse sentido, o aluno residente passa por diferentes experiências capazes de fortalecer sua formação, haja vista que ele assume uma turma com responsabilidades semelhantes às de um professor em exercício, mas não em sua inteireza, pois o profissional está legalmente constituído para tal, e o residente está em formação acadê-

mica, ainda sem titulação. Desse modo, necessita da orientação de um preceptor para ministrar aulas, elaborar atividades avaliativas, ter contato direto com os sujeitos que fazem parte da escola, bem como conhecer a realidade escolar. Dessa forma, a existência dos residentes restringe-se ao ato da aprendizagem para a docência e, portanto, não supre as necessidades e demandas reais da escola e das redes de ensino, pois se encontra na condição de aprendiz, não de professor efetivo ou contratado da rede. Logo, sua condição é temporária e de aprendizagem, orientada pelo preceptor.

Em sua formação acadêmica, o residente passa por experiências de aprendizagens que constroem o seu perfil profissional e o seu conhecimento, desenvolvendo competências e habilidades por meio do desenvolvimento de ações que consolidam a práxis, conforme se pode apreender no projeto elaborado do PRP, Subprojeto Geografia CFP/UFCC (2018, p. 5):

Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica proporcionará uma formação docente do discente em curso, com uma vivência maior na escola, uma vez que o aluno da licenciatura não ficará restringido somente às práticas e teorias no período do estágio supervisionado. Assim, sua teoria estará voltada para a práxis pedagógica e, especificamente aqui em Geografia.

A presença do licenciando residente na escola possibilita a reflexão acerca de seu papel em cada um dos três espaços formativos: a universidade, a escola e a Residência Pedagógica. Em todo momento, está na condição de educando, mas também de educador, além de estar em situação de observação de sujeitos com funções específicas: o educando da escola, o preceptor, sua condição como licenciando e como residente, sua atuação junto ao preceptor como auxiliar na docência compartilhada, entre outras condições.

Tais experiências possibilitam ao graduando residente perceber que todo o corpo docente, os alunos, a gestão escolar e as instituições escolares e universitárias devem estar na mesma sintonia para atingir os objetivos desejados e que ambas são interdependentes e complementares.

A partir de entrevistas realizadas junto aos residentes em 2019, constatou-se que a RP propicia ao graduando uma formação diferenciada para o magistério, colaborando para o desenvolvimento de atividades com mais eficiência, além de contribuir positivamente para sua evolução pessoal, crítica e reflexiva, de formação e de construção da identidade profissional. Corroborando essa assertiva, afirma Nóvoa (1992, p. 13):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Considerando as reuniões realizadas pela equipe de residentes, preceptoras e Coordenação de Área, o Programa tem se mostrado eficiente para a compreensão das teorias estudadas durante a formação acadêmica e também para a aplicabilidade dessas em sala de aula, contribuindo com a formação mais qualificada do residente, por conseguinte, com perspectivas de educar para melhoria da sociedade e da construção da cidadania.

A partir das ações planejadas no Subprojeto Geografia do CFP/UFCC, houve a necessidade de organização da divulgação do Edital de Seleção (UFCC, 2018) para que os licenciandos se inscrevessem e as escolas pudessem aderir com os professores interessados a estabelecer parcerias com a Instituição de Ensino Superior (IES), a UFCC.

Segundo a coordenadora de Área (2019), percebeu-se que o processo seletivo já apresentou algo que trouxe preocupações, pois, curiosamente, foi dificultoso complementar o número necessário ao preenchimento das vagas de residentes, no caso específico do Edital Nº 06/2018 (UFCC, 2018). Ao se discutir com a Coordenação de Área do PRP e com a Coordenação de Área do PIBID, Subprojetos Geografia, as observações realizadas denotam que, enquanto no PIBID há maior procura pelos graduandos, considerando sua importância, necessidade, interesse, por estarem em início de curso, e haver demanda de maior quantitativo de vagas, já que estas haviam sido suprimidas nos últimos editais; no PRP, a situação é inversa, o que merece ser investigado em outras pesquisas.

Segundo essas entrevistadas, ao mobilizar os licenciandos da segunda metade do curso, alguns deles apresentavam, em geral, um perfil diferenciado. Por vezes, já se encontravam no mundo do trabalho ou não tinham uma trajetória acadêmica de vinculação, com participação em atividades de extensão e pesquisa. Há depoimentos de licenciandos do curso que afirmam “dar muito trabalho” ou mesmo que as condições de deslocamento constituem um fator de impedimento, podendo desmotivar a participação em programas como o PRP, entre outras questões.

Quanto à adesão das escolas, percebeu-se um avanço na realidade local. As escolas almejam a parceria com projetos advindos da UFCC, especialmente, projetos que detêm bolsas de licenciandos e professores da Educação Básica. Igualmente, interessam-se pelo fato de que a presença desses projetos tem demonstrado significativos avanços na Educação Básica e na ampliação e maior qualificação da relação universidade-escola, como é o caso específico do PIBID, associado aos estágios supervisionados, que são desenvolvidos na rede pública de ensino local/regional (Alves; Bezerra; Araújo, 2019;

Di Lorenzo, 2019; Di Lorenzo; Alves; Siebra, 2019; Di Lorenzo; Lucena Neto, 2019).

Devido às experiências limitadas dos estágios, especialmente por ocorrerem em menores períodos de tempo, sem recursos disponíveis que possam valorizar a formação acadêmica docente, nem sempre é possível ao aluno desenvolver experiências mais aprofundadas, ao ponto de formularem e desenvolverem pesquisas. Contudo, realizamos esforços ponderados no PRP, a fim de realizarmos pesquisas e reflexões acerca da práxis, pois, conforme afirmam Silva e Cruz (2018, p. 10), “[...] o programa não se limita somente à vivência em sala de aula, mas busca constituir uma interação entre pesquisa acadêmica e teoria-prática docente”.

Experiências como as que realizamos se constituem como instrumentos de pesquisas relacionadas ao processo formativo, crescentes nos últimos anos, pois a cada dia a complexidade da profissão docente aumenta, frente aos descompassos da barbárie do neoliberalismo na educação.

Entender a subjetividade dos educandos, bem como a realidade onde a escola está inserida, é complexo, até mesmo para aqueles mais experientes na profissão. Dessa maneira, debates, reflexões e posicionamentos a respeito da formação acadêmica docente do professor de Geografia se tornaram fundamentais para o entendimento da profissão, bem como do próprio exercício profissional.

## **O cotidiano das ações na Residência Pedagógica**

Após a seleção e a organização das equipes por escolas, realizou-se a formação acadêmica de residentes e a formação continuada de professores preceptores acerca da apresentação do Subprojeto,

bem como do plano que o constitui, associando as ações que deveriam ser realizadas ao longo de 18 meses. A primeira reunião ocorreu na UFCC, seguida da segunda reunião, que foi realizada nas escolas para conhecimento do espaço escolar, bem como a apresentação do Subprojeto e de suas ações em todas as escolas, junto às equipes pedagógicas e administrativas.

O PRP ocorre em simultaneidade com os componentes curriculares de Estágios Curriculares Supervisionados, o que merece ser revisto nos espaços de debates acerca de políticas e programas de formação acadêmica docente, assim como nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), tendo em vista haver sobrecarga de ações similares para o residente e o estagiário, uma vez que devem ser realizadas as duas atividades em escolas, preferencialmente, em espaços diferenciados. Assim, o residente, em vez de dispor de mais tempo para realizar o Programa, com maior aprofundamento e condições de reflexões acerca da importância e relevância dessa atividade em sua formação, terá de desenvolver também o estágio, de modo que ocorrem tanto ganhos quanto desperdícios e perdas na experiência no PRP.

Contudo, a RP é de fundamental importância para formação acadêmica docente, pois, aliada aos componentes curriculares de estágio e com aulas teóricas na universidade, conseguimos criar essa imagem sistêmica do ambiente escolar, vivenciando experiências em ambos os espaços.

De acordo com Pannuti (2012), o PRP pode qualificar as ações de formação para além do que o estágio possibilita e, de certa forma, preencher essa “lacuna” entre o distanciamento que ocorre nas universidades para com as escolas, sobretudo no exercício da práxis. A articulação entre as aprendizagens acadêmicas e as vivências no ambiente escolar, experienciadas por meio da Residência, contribuem para o aprimoramento da formação acadêmica docente e do estreitamento

e qualificação da relação universidade-escola. Segundo Gonçalves, Silva e Bento (2019, p. 675):

O Programa de Residência Pedagógica vem buscando o aprimoramento da formação docente por meio da necessária articulação entre o que os alunos aprendem na universidade e o que experimentam na prática da residência, considerando que justamente um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar ao aluno de Pedagogia oportunidades para que desenvolva a capacidade de relacionar teoria e prática docente.

Nas experiências das coordenadoras de Área (docentes orientadoras e colaboradoras do PRP), suas vivências como professoras no PRP consideram êxitos quando comparam ao pouco tempo destinados aos Estágios. Nessas reflexões sobre as vivências nos Estágios e nas experiências no PRP e, até no momento atual, quando estamos concluindo o componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado IV, foram constatadas diferenças entre os ambientes acadêmico e escolar; igualmente, entre a Geografia Escolar, na Educação Básica, e a Geografia Acadêmica, no Ensino Superior.

De um modo geral, na universidade, trata-se da Geografia como ciência, no sentido de compreender o sentido epistemológico no qual está alicerçada esta ciência. Além disso, estudamos outras leituras complementares nas áreas de Sociologia, Antropologia, História, Climatologia, Geologia, Biologia, Filosofia, dentre outras, que conferem o trânsito pela inter e transdisciplinaridade com a finalidade de aguçar a criticidade, enquanto estudantes e pesquisadores.

Já a Geografia Escolar trata da compreensão de conteúdos e categorias geográficas na formação discente na Educação Básica, considerando questões referentes à abordagem desses conteúdos em livros

didáticos, os quais têm repercussão em sua abordagem limitada em relação a diversidades, regionalidades, questões de gênero, dicotomização exacerbada em torno da Geografia Física e da Geografia Humana, priorização do debate centrado em determinados espaços, produzindo segregações espaciais e dos sujeitos diferentes. Isso poderá ocasionar situações desconfortantes ao docente no desenvolvimento do seu trabalho, assim como pode culminar em deseducar os sujeitos, pois pode prevalecer a “geografia dos professores”, como mencionada por Lacoste (2007, p. 31-32).

Nessa “geografia dos professores”, pode ser desconsiderada a realidade dos sujeitos da escola e as formas de aprendizagens individuais e coletivas. Essencialmente “se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço” (Lacoste, 2007, p. 31-32).

Essas discussões são importantes de serem vivenciadas, experienciadas e aprendidas na longa permanência promovida pelo PRP. Segundo Poladian (2014), observa-se, nas práticas correntes, que há distanciamento entre os discursos acadêmicos e a ação realizada nas escolas, sendo este um importante obstáculo a ser ultrapassado na estrutura e organização dos cursos de formação acadêmica.

O cotidiano da escola distancia-se das aulas e do currículo estritamente acadêmico que normalmente é planejado e desenvolvido nas universidades. São dois ambientes formativos, os quais, juntos, consolidam a formação em licenciaturas. A escola é colaboradora na formação licencianda, mas é responsabilidade do Ensino Superior essa formação em convênio com a escola.

Contudo, a universidade apresenta lacunas, pois, se a licenciatura é consolidada no exercício da práxis, necessitando, portanto, de outro espaço – a escola, cabe àquela instituição a maior aproximação para a discussão acerca de sua relação e de seus interesses, e nem sempre a

Academia entende ou conhece a escola e seus processos. Entendemos essa necessidade de ampliar o debate em torno dessa relação universidade-escola, pois a função de realizar ensino, pesquisa e extensão apresenta contribuição à sociedade, mas também demonstra que não é um organismo isolado, mas interdependente dos demais espaços, dentre os quais, a escola.

Na microescala escolar – a sala de aula, o professor desenvolve sua sensibilidade de entender as abordagens temáticas e procura aprofundá-las a partir da utilização de distintas linguagens e recursos didáticos, leituras complementares, livros e outros trabalhos acadêmicos, além de trabalhar com filmes, vídeos, construção de maquetes, aulas de campo, entre outros recursos. Embora houvesse supressão dos recursos do PRP, a organização da equipe e a infraestrutura da UFCC foram responsáveis, por vezes, pela execução de ações que demandavam recursos extras. A escola possui limitação de recursos financeiros e outros para a produção de atividades, mas sempre esteve disponível para colaborar nas ações.

O que infelizmente ocorre e que, de certa forma, é um impasse é que muitas escolas públicas não dispõem de recursos didáticos, condicionando ao professor ao desenvolvimento de ações prioritárias, com forte apelo para a utilização do livro didático, o que conseqüentemente, é um ponto negativo, pois isso pode ocasionar o desinteresse dos alunos pelos conteúdos ministrados pelo professor. Aliado a isso, as salas são superlotadas, as estruturas físicas são precárias, os pais/responsáveis nem sempre estão presentes e o próprio Estado é omissivo para com a educação na integralidade de sua obrigação no cumprimento do direito humano à educação. Tais experiências se constituem como elementos da paisagem escolar observada e lida pelo residente durante a sua estadia na escola, seja por ocasião do PRP ou mesmo em sua condição de estagiário.

Além disso, os estágios curriculares muitas vezes configuram-se como experiências frustrantes para os estudantes, quando estes se deparam com os problemas da profissão. Estas experiências assumem muito mais o lugar de crítica à escola e seus profissionais do que de busca de apropriação das regularidades e complexidade do espaço escolar (Poladian, 2014, p. 2).

O resultado disso é, muitas vezes, frustrante para o graduando, que evolui por meio dessas vivências, tornando-se crítico e reflexivo a respeito da realidade escolar ao considerar que a escola possui relativa autonomia e depende de políticas, programas, dotações orçamentárias, além de condições de administração, planejamento, projetos e programas de apoio e de todo um aparato jurídico em torno das políticas de reconhecimento e valorização dos trabalhadores da educação. Conforme afirmam Silva e Cruz (2018, p. 21):

A residência docente pode ser positiva se houver uma preocupação de estabelecer uma política de Estado que conceba a formação de professores em sua totalidade, abarcando os elementos da formação e valorização docente, por meio da formação inicial e continuada, condição de trabalho, remuneração e carreira.

A escola é, portanto, organismo interconectado com os demais espaços da sociedade, e o Programa RP contribui para a promoção da formação acadêmica e continuada docente, assim como da escola como espaço de sociabilidades e de promoção da educação.

## Considerações

A rotina diária do licenciando na universidade pode ser transformada não deixando de ser formação, mas algo que apresente modi-

ficação e maior qualidade. A presença em maior período de tempo na escola em que o residente está inserido e as experimentações do Programa, em sala de aula, permite ao aluno residente refletir acerca da formação acadêmica e do ato do magistério. Por isso, o RP tem enorme importância na formação profissional, fortalecendo a base formativa dos residentes para que atuem como professores, pois têm no Programa a possibilidade de refletir e dialogar em equipe sobre as ações planejadas no Subprojeto PRP Geografia.

Esse Programa se constitui como importante ferramenta para a formação acadêmica docente, assim como a formação continuada de professores, pois traz elementos importantes para o exercício do magistério e a ressignificação de suas práticas. A inserção do graduando no PRP lhe possibilita recontextualizar os conhecimentos da formação acadêmica para a prática em sala de aula, sempre procurando fazer uma reflexão depois de cada momento vivido na docência, buscando melhorias, transformações e amadurecimento ao longo do Programa.

O Programa Residência Pedagógica é um espaço formativo em que o residente tem a oportunidade de se ver como auxiliar de professor, quando começa a desenvolver a didática, a metodologia, a prática, as ideias e opiniões relacionadas à profissão, iniciando a formação de sua identidade profissional. Embora se consolide como experiência exitosa, a insuficiência de vagas no Programa é fator que merece ser discutido no âmbito das políticas de formação de professores, a fim de que todos os licenciandos possam ter os mesmos direitos e haja extensão dos recursos para melhor qualificar as licenciaturas no Brasil.

## Referências

ALVES, C. C. E.; BEZERRA, M. A.; ARAÚJO, I. A. de. O PIBID na formação docente do discente do Subprojeto do Curso de Licenciatura Em Geografia:

CFP/UFCC 132. *In*: DI LORENZO, I. D. N.; LUCENA NETO, M. H. **Práxis e formação do discente na gestão do PIBID**: reflexões entre o ensino superior e a Educação Básica. v.100. Rio de Janeiro: Autografia, 2019. p. 310.

BRASIL, O. E. L. **A Residência Pedagógica e sua importância para os futuros professores de Geografia em início de carreira docente**. Monografia (Licenciatura em Geografia)—Universidade Federal de Campina Grande, UFCG, Cajazeiras, Paraíba, 2019.

BRASIL. Política Nacional de Formação de Professores. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 13 nov. 2019.

DE MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica uma (re)visão radical. **Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNM3qJBMxQBQcVkJNq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2019.

DI LORENZO, I. D. N. A práxis na gestão do PIBID: da formação do discente à relação universidade-escola. *In*: DI LORENZO, I. D. N.; LUCENA NETO, M. H. **Práxis e formação do discente na gestão do PIBID**: reflexões entre o Ensino Superior e a Educação Básica. v. 100. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

DI LORENZO, I. D. N.; ALVES, C. C. E.; SIEBRA, F. S. F. **PIBID na escola**: práticas e experiências no ensino de Geografia. v. 100. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

DI LORENZO, I. D. N.; LUCENA NETO, M. H. Práxis e formação do discente na gestão do PIBID: reflexões entre o Ensino Superior e a Educação Básica. v. 100. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 395-414, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6587>. Acesso em: 03 jun. 2024.

GONÇALVES, S. M. S.; DA SILVA, J. F.; BENTO, M. das G. Relato sobre o Programa de Residência Pedagógica: um olhar sobre a formação docente. Online. **Revista Multicultural de Psicologia**. v. 13, n. 48, p. 670-683, dez. 2019. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 03 jul. 2024.

LACOSTE, Y. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 13. ed. Trad. Maria Cecília França. Campinas: Papiрус, 2007.

NÓVOA, M. A. **Formação de professores e profissão docente**. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 03 set. 2019.

PANNUTI, M. P. A relação teoria e prática na residência pedagógica. *In*: EDUCERE—XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PUCPR, RS. **Anais** [...]. 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994\\_8118.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15994_8118.pdf). Acesso em: 03 set. 2019.

POLADIAN, M. L. P. **Estudo Sobre o Programa de Residência Pedagógica da Unifesp**: uma aproximação entre universidade e escola. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16141/1/Marina%20Lopes%20Pedrosa%20Poladian.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

SILVA, K. A. C. P. da; CRUZ, S. P. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento—Diálogos Em Educação**, 2018, v. 27, n. 2, p. 227-247. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8062>. Acesso em: 03 set. 2019.

UFCC. **Subprojeto Residência Pedagógica em Geografia**. Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, 2018.

UFCC. **Edital nº 06/2018**. Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <http://www.cfp.ufcg.edu.br//portal/index.php/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 13 nov. 2019.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

# APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA ESCOLA CECÍLIA ESTOLANO MEIRELES: EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS EM GEOGRAFIA

Suenia Kadidja Figueiredo do Nascimento<sup>1</sup> | Ana Paula dos Santos<sup>2</sup>  
Cícera Cecília Esmeraldo Alves<sup>3</sup> | Cosmo Torquato de Andrade<sup>4</sup>  
Izabel Alice de Araujo<sup>5</sup> | Kilderlan Soares de Lima<sup>6</sup> | Ivanalda Dantas da Nóbrega<sup>7</sup>

## Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP) tem como principal intuito o conhecimento do espaço escolar, priorizando a prática da regência em sala de aula. Apresentamos, neste capítulo, al-

1 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, EMEIEF Cecília Estolano Meireles, 2018-2020. E-mail: [sueniakadidja1994@hotmail.com](mailto:sueniakadidja1994@hotmail.com).

2 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, EMEIEF Cecília Estolano Meireles, 2018-2020. E-mail: [ana.santos@estudante.ufcg.edu.br](mailto:ana.santos@estudante.ufcg.edu.br).

3 | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e colaboradora na Coordenação de Área do PIBID, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: [ceciliaesmeraldo@gmail.com](mailto:ceciliaesmeraldo@gmail.com)

4 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, EMEIEF Cecília Estolano Meireles, 2018-2020. E-mail: [cosmotorquatoandrade@gmail.com](mailto:cosmotorquatoandrade@gmail.com).

5 | Preceptora do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, EMEIEF Cecília Estolano Meireles, 2018-2020. E-mail: [izabelalicedearaujo@gmail.com](mailto:izabelalicedearaujo@gmail.com).

6 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, EEEF Dom Moisés Coelho, 2018-2020. E-mail: [kilderlanuniversidade@gmail.com](mailto:kilderlanuniversidade@gmail.com)

7 | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Gestão do PIBID 2015-2018. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. Colaboradora na Coordenação de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: [ivanaldadantas@gmail.com](mailto:ivanaldadantas@gmail.com).

gumas experiências de aprendizagens da docência compartilhada do PRP, desenvolvida, no período de setembro de 2018 a janeiro de 2020, por seis residentes do Subprojeto Geografia do curso de licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCC). Tais experiências se deram na Escola Municipal de Ensino Infantil e de Ensino Fundamental (EMEIEF) Cecília Estolano Meireles, situada na cidade de Cajazeiras, Paraíba, que atende a 793 discentes, distribuídos em turmas do 6º Ano ao 9º Ano.

As referidas experiências embasaram a reflexão acerca da práxis desenvolvida na execução desse Programa, a partir da qual compreendemos o processo de formação na Academia, assim como a realização de leituras das práticas e produção de teorias, entendendo que é a partir dos estágios e/ou do programa de valorização da formação acadêmica docente, a exemplo do PRP e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), considerados como terceiro espaço formativo (Felício, 2014; Zeichner, 2010), que se realizam a práxis e a pedagogia da alternância, em tempos e espaços diferenciados.

Esses momentos formativos e de exercício da práxis proporcionam a oportunidade de desenvolver propostas de intervenções que possam contribuir para uma melhor qualificação profissional. Utilizamos-nos de experiências e relatos dos residentes do Subprojeto Geografia, com vistas à compreensão da melhor aplicação do saber geográfico, especialmente na formação acadêmica docente e no entendimento entre a importância e a peculiaridade da Geografia Acadêmica e da Geografia Escolar, bem como sua aplicação no exercício da formação nos espaços universitários e escolares, seja por meio dos estágios supervisionados, seja pelo Programa Residência Pedagógica.

Apresentamos inicialmente a escola como lugar onde existe coletividade e socialização. A EMEIEF Cecília Estolano Meireles é uma das escolas campo do Programa Residência Pedagógica (PRP) em Geogra-

fia. Procuramos apresentá-la de forma espacial com seu lado visível e palpável, mas também como instituição social, espaço de descobertas e de construção, relatando as experiências vivenciadas durante a execução do Subprojeto na escola, assim como fazendo uma análise enquanto local de formação docente, a partir do PRP.

A seguir, apresentamos a escola campo de atuação do PRP, Subprojeto Geografia - EMEIEF Cecília Estolano Meireles, além de discutirmos acerca da escola como espaço de educar e lugar de atuação profissional docente. Finalmente, apresentamos o PRP, Subprojeto Geografia, procurando desvelar o estagiário e o residente.

## A escola campo: EMEIEF Cecília Estolano Meireles

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Cecília Estolano Meireles se encontra localizada à Rua Raimundo Leite Rolim, S/N, bairro das Casas Populares, Zona Norte da cidade de Cajazeiras, estado da Paraíba. A localização do bairro da referida Escola tem como limites próximos: ao norte, Sítio Papa-Mel; ao sul, bairro São José; a leste, a UFCC; e a oeste, o bairro IPEP.



EMEIEF CECÍLIA  
ESTOLANO MEIRELES

Google Earth Pro 2018.

A EMEIEF Cecília Estolano Meireles foi construída no governo de João Agripino Filho, entre os anos 1962 e 1970, quando a Companhia Estadual de Habitação (CEHAP) estava construindo o conjunto habitacional intitulado Casas Populares. Na referida construção, instalou-se a escola para atender aos moradores da comunidade com filhos em idade escolar.

A implementação do Programa Residência Pedagógica em Geografia nessa escola se iniciou com uma equipe de oito residentes, alunos dos períodos posteriores ao 5º período do curso de Geografia da UFCC, acompanhados por uma professora preceptora e a Coordenadora de Área do Subprojeto.

Nessa escola, já ocorreram parcerias com outros programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), os Estágios Supervisionados e o Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC). Além destes, o Programa Residência Pedagógica convive com a vigência de dois outros subprojetos do PRP: História e Pedagogia.

A escola recebe três equipes de residentes junto aos professores preceptores em formação continuada, que trabalham em equipe e buscam a vivência da prática. Os residentes do curso de Geografia são, em sua maioria, estudantes concluintes (oito discentes/residentes), muitos dos quais já entraram no Programa em suas etapas finais de estágio.

Durante todo o período de vigência do Programa na escola, a regência foi desenvolvida de distintas maneiras, com a utilização de recursos variados, como quadro, livro didático, retroprojeto e vídeos; além de linguagens diferenciadas, como filme, poesia, música e até aulas mais dinâmicas, que misturam jogos e ações voltados a dinamizar o conteúdo ministrado.

## **Para entender escola como espaço de educar e lugar de atuação profissional docente**

Ao licenciando do curso de Geografia, há de se exigir o objeto de estudo dessa ciência: a interpretação do espaço geográfico, seguida necessariamente da leitura de mundo dos sujeitos, partindo do conhecimento dos conceitos e das categorias geográficas, como paisagem, espaço, região, lugar e território, dentre outros que perfazem o cotidiano dos sujeitos da escola. Estes vivem, modificam e transformam o espaço, transformando a si mesmos.

Ao nos remetermos à educação e ao espaço escolar, afirmamos que a escola se constitui um espaço, por excelência, onde deve ocorrer a educação dos sujeitos, bem como que esse espaço é portador de distintas paisagens, as quais carecem de interpretação. Para entender, conhecer e descrever a escola, é comum e necessário que haja uma preparação para a aprendizagem espacial do leitor, com localização, descrição física e estrutural do espaço escolar, o corpo docente, discente e de servidores, as estruturas e os processos que nela se dão, em que seja possível detalhar seu lado visível e palpável, mas também o simbólico, o imaterial, que o constitui. Por vezes, a escola é vista como um lugar e, nesta perspectiva, um local e lugar onde as dinâmicas ocorrem.

É possível descrever a escola a partir de visões distintas, afinal, cada sujeito vive e percebe a escola de maneira diferente. Ao longo dos anos, passamos por diferentes etapas do ensino, até chegarmos à graduação. Ao longo desse processo, a escola tem sido um lugar físico, ou lugares físicos, onde é possível observar que existe gente, seja professor, aluno, diretor, funcionário ou auxiliares. Conforme afirma Freire (1989, s. p.):

Escola é ...  
O lugar que se faz amigos.  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é, sobretudo, gente  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegre, se conhece, se estima.  
O diretor é gente,  
O coordenador é gente,  
O professor é gente,  
O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados” Nada de  
conviver com as pessoas e depois,  
Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente,  
frio, só.  
Importante na escola não é só estudar,  
Não é só trabalhar,  
É também criar laços de amizade,  
É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”!  
Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil!  
Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

A escola é vista como fundamental para a formação cidadã, como uma ferramenta importante utilizada no trabalho de educar. A escola se alia à família na construção do saber de um indivíduo, formando-o para a vida. A citação anterior, do educador Paulo Freire (1989, s.p.) fala que, quando nos referimos à escola, não é possível falar apenas de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Para ele, na escola, também se faz amigos, a escola também é gente, gente que se

relaciona, que se gosta, e isso ultrapassa a noção funcional de escola como espaço de ensino. A escola comporta, portanto, subjetividades e culturalidades.

Dayrell (1996, p. 1) apresenta a escola como espaço sociocultural:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição social.

Para Rodrigues (2015), em seu artigo “O conceito de lugar: a aproximação da geografia com o indivíduo”, a autora comenta o lugar a partir da perspectiva da Geografia Humanista, segundo a qual o conceito de lugar é percebido “como o lócus do sujeito que o constrói, ao mesmo tempo em que constitui a si mesmo se relacionando com o mundo e com a coletividade” (p. 5036).

A escola é um lugar e tem a função de educar, de formar. Tem como função direcionar o sujeito a se entender como um ser social, que estabelece múltiplas relações para produzir e reproduzir sua vida em sociedade. O espaço escolar é bem mais complexo que se imagina, pois, além de ser um lugar onde há a exposição e a troca de conhecimento entre alunos e professores, é um lugar de formação, formação de cidadãos conscientes que desenvolverão ali habilidades que serão levadas para o futuro. Porém, para compreender esse espaço, é preciso analisá-lo sob vários ângulos.

A escola é um ambiente que está sempre em construção, em fase de crescimento, tanto em estrutura física para abranger os novos alunos que chegam no decorrer dos anos, como em questão de conhecimento, pois é nela que as informações externas e a estrutura que a condicionam e dimensionam são expostas e postas em discussão, podendo se tornar algo benéfico para a sociedade ou mesmo algo incompatível com a formação humana, a exemplo do nazismo e do fascismo, que foram forjados por pessoas humanas que passaram pelo ambiente escolar e atentaram contra a vida de segmentos societários segregados.

Ao analisar o espaço escolar, é preciso analisar também o lugar onde ela está inserida, pois é um lugar que remete a toda a historicidade de uma população, carregando consigo muitos dos traços culturais que ali existem. Como local que recebe estagiários e participantes de programas como o PRP, é necessário que se faça toda essa leitura sobre seu espaço e quais os impactos que ela causa naquela região e por eles se vê afetada. Portanto, é fundamental que o aluno que se insere em uma escola faça, antes de tudo, um reconhecimento do ambiente em sua forma física e em sua abrangência social, além de se constituir como espaço de realização da práxis e das ações de educar por meio da ação de todos os sujeitos que dela fazem parte.

## **A iniciação da prática docente por meio de Estágios e da Residência Pedagógica**

A experiência da qual estamos falando engloba, ao mesmo tempo, experiências vivenciadas pelos residentes tanto nos estágios supervisionados como no PRP. Enquanto licenciandos, estamos, desde agosto de 2018, inseridos nesse Programa como residentes do curso

de licenciatura em Geografia do CFP/UFCC, aprovados em processo seletivo via Edital N° 06/2018.

O Programa, que constitui uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores (2018), tem como objetivo geral impulsionar o aperfeiçoamento das práticas docentes para os alunos dos cursos de licenciatura, a fim de promover a formação acadêmica e contribuir para a futura atuação de professores iniciantes na Educação Básica, ocorrendo essa inserção no Programa, a partir da segunda metade do curso. Segundo o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (2018, s.d.), a Residência Pedagógica tem como objetivos específicos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conhecendo os objetivos anteriormente descritos, iniciamos a realização das atividades previstas pelo Programa no mês de agosto de 2018, com vigência até janeiro de 2020. Durante a execução, aos residentes, oportunizou-se conhecer a realidade de três escolas da

Educação Básica e nela interagir, sendo a experiência aqui descrita relativa à EMEIEF Cecília Estolano Meireles.

É importante destacar que o Estágio e a Residência Pedagógica não são apenas práticas. Toda prática produz teorias. A escola se constitui um laboratório para a pesquisa científica, especialmente quando aliada aos processos de ensino e extensão, situações estas possíveis de realização pelo Estágio Curricular Supervisionado e pelo Programa Residência Pedagógica (PRP).

O Estágio se caracteriza como campo de conhecimento que possibilita ao discente ir além da prática de ensino, promovendo espaços de produção do conhecimento científico por meio da pesquisa. Segundo Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6), “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Tais autoras afirmam ainda que “a profissão docente é uma prática social” e também que “a profissão de professor é prática” (p. 7).

Isso nos remete que o Estágio Supervisionado é o começo de uma etapa fundamental na vida de professor como exercício da prática, mas que deve ser tomado como instrumento de observação e pesquisa. Conforme (Pimenta, 1997, p. 121 *apud* Passini, 2010, p. 30), o “Estágio é um componente do currículo que não se configura como disciplina, mas como uma atividade”. No Estágio, o professor e os alunos discutem acerca da posição do professor e do aluno como figuras que devem ser compreensíveis, abertas às diferenças, comportando subjetividades e culturas, e pertencem a distintos segmentos de raça, cor, classe, gênero, dentre outras características que subsidiam a construção e a execução curriculares.

Nesse contexto, busca-se conhecer, através das práticas desenvolvidas durante o estágio e o PRP, quais experiências podem ser mais bem trabalhadas dentro e fora do ambiente escolar, e através dessa

atuação adquirir informações que sirvam de subsídios à prática docente na educação dos sujeitos da escola. Desse modo, importa saber o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar Geografia, pois implica a construção e a elaboração de planejamentos que possam auxiliar o ato da aprendizagem.

Esse conhecimento contribui na qualificação da formação, pois parte da realidade dos educandos para que o currículo tenha significado para estes sujeitos. Essa aprendizagem pode ser compreendida durante o período de estágio, por meio das vivências e da observação. Para Oliveira (2003, p. 9), durante o período de estágio, precisamos:

Compreendê-lo não apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores. O segundo pressuposto [...] diz respeito à ampliação da noção para fora das práticas escolares, incorporando a ideia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo nosso estar no mundo e que nos constituem.

Nessas reflexões acerca da prática, produzimos teorias quanto ao ensino e seus contextos na educação, buscando sempre analisar a realidade do ensino nas escolas atuais e identificar as peculiaridades da vivência no contexto escolar, para entender os modos de ser, viver e estudar dos alunos na Educação Básica.

As experiências vivenciadas se deram em todo o espaço escolar, sendo o microsistema de maior ampliação das ações, a sala de aula, lugar da autonomia docente e de sua prática, onde o professor se depara com diferentes realidades. Vale ressaltar o apoio e as orientações

da preceptora nesses momentos de contato com o ser professor e com os educandos da escola.

Diante da organização da equipe de residentes, divididos em duplas, realizaram-se o planejamento e a execução das aulas, o que trouxe a experiência complexa de responsabilidade das ações em equipe, porém enriquecedora, pois demanda abster-se do individualismo e primar pelo compartilhamento de responsabilidades. Estar à frente de uma turma como aprendiz de professor deixou alguns residentes nervosos, enquanto outros ficaram mais à vontade.

No compartilhamento da regência, cada um tem a sua maneira de pensar e agir em sala de aula. Cada residente quer imprimir, em sua prática particular, a sua personalidade, prática particular que se faz em conjunto com a prática particular de outro, o que, às vezes, gera confronto, exigindo a necessidade de diálogo, por conseguinte, o estabelecimento de consensos e o entendimento acerca de quais exigências a realidade apresenta. Ou seja, não se realiza a docência, a escolha de metodologias, recursos e linguagens por parte dos preceptores ou dos residentes, mas o entendimento de quem são os sujeitos da escola, suas realidades, culturas para, a partir dessas características, decidir a metodologia adequada para atingir a aprendizagem, o que também ensina ao professor a como ensinar.

Nessa perspectiva, Guarnieri (2005, p. 5) afirma que “é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar”. Para o autor, o Programa Residência Pedagógica tem contribuído muito para essa descoberta do ser professor, que está apenas começando e vai perdurar por toda a carreira profissional dos residentes.

As discussões teóricas e os planejamentos têm importância para os docentes, conforme se pode presenciar nas orientações e supervisões

advindas da preceptora do PRP e da coordenadora de Área, as quais mediavam a execução do PRP e também de algumas experiências de estágios, cujo caminho a ser trilhado durante a estadia do aluno na escola promoveu construção de estratégias, a fim de facilitar as ações práticas.

Participar diretamente e, em longo tempo, do núcleo escolar, como ocorre com os residentes, conhecer os problemas enfrentados e quais os métodos utilizados para educar e compreender as situações do cotidiano escolar faz diferença na formação acadêmica docente, assim como se materializa como possibilidades de práticas refletidas no momento de atuar como professor. Ao conhecer as diferenças existentes na escola, há de se proporem estratégias pedagógicas diferenciadas, as quais podem ser colocadas em prática, uma vez que seja analisada a realidade na qual estamos inseridos. Assim, podemos estabelecer técnicas a fim de uma melhor aproximação entre o educador e o educando, sempre respeitando as divergências socioculturais e limitações de cada pessoa, com o intuito de educar para a inclusão.

Como futuro professor, é importante para o discente compreender o significado de educar e das intencionalidades das políticas educacionais, especialmente, em tempos de neoliberalismo, pois tais políticas consolidam a estrutura que influencia as práticas de ensino nas escolas brasileiras, embora haja estratégias de resistência por parte destas, pois não são aparelhos ideológicos de Estado.

O conhecimento dessas questões lhes propicia a capacidade de lidar com situações distintas e assim de lidar com o espaço escolar em seu cotidiano, desenvolvendo ações que contribuam para a melhoria da aprendizagem, ao passo que constroem a sua identidade profissional. Para tanto, é “um grande desafio ter as ferramentas intelectuais para se apropriar e teorizar a partir das rotinas do dia a dia” (Callai, 2010, p. 29).

A melhoria na formação acadêmica e no desempenho das ações dessa formação desenvolvidas por meio de estágios e programas de

formação ressignifica a relação universidade-escola, o desempenho discente e do docente da escola, o que traz consequências positivas para ambos os espaços considerados, especialmente para o curso de licenciatura e para a Educação Básica (Di Lorenzo, 2019).

Freire (1993), em seu texto “Carta aos Professores”, nos faz refletir sobre frases como: “Não existe ensinar sem aprender”, o que nos leva a entender que a vida é um aprendizado contínuo. E a sala de aula nos mostra que esta teoria nada mais é do que a nossa própria existência, cheia de novos conhecimentos, novos saberes, saberes diferentes, algo além da linguagem propriamente dita.

Durante a construção, enquanto profissional na formação acadêmica docente, ocorrem situações em que o professor desconsidera os conhecimentos e as realidades dos educandos, tratando-os como um sujeito imparcial, não permitindo que seus conhecimentos e saberes os façam crescer enquanto sujeitos. Callai (2010, p. 103) enfatiza que “as coisas que acontecem no cotidiano da vida das pessoas precisam ser entendidas e a escola tem um papel fundamental nesse processo”. Sabemos que ninguém é totalmente desprovido de conhecimento, afinal mesmo que não frequente uma sala de aula, todos são detentores de algum saber. Na condição de residentes ou estagiários, é imprescindível a sensibilidade de considerar os saberes e conhecimentos inerentes à realidade social, ambiental, cultural, enfim, em e para os direitos humanos dos educandos.

Nessa perspectiva, Pérez (2007, p. 481) afirma:

A questão do conhecimento escolar deveria ser abordada e demarcada na mais ampla questão da cultura escolar (ou das culturas na escola), entendida como a cultura que englobaria todos os conhecimentos que se entrecruzam e operam no contexto escolar.

A condição dúbia de ser licenciando, estagiário e residente gera positivities, embora desvele sobrecargas e, provavelmente, perdas, no sentido de dificultar o aprofundamento das ações na escola para todas as situações, pois o tempo disponível do licenciando deve ser dividido para administrar essas situações, nas quais necessita desenvolver atividades, como relatórios, portfólios e outras ações de registros e reflexões teórico-práticas.

Contudo, essa convivência com a escola, seja como estagiário ou como residente, nos proporciona o conhecimento dos sujeitos e suas realidades, assim como do espaço escolar, o que contribui na organização do trabalho pedagógico, sobretudo, estando acompanhado pelo professor titular da disciplina no momento em que ele estiver ministrando sua aula, supervisionando projetos ou auxiliando o supervisor ou o preceptor para entender, com maior rapidez, habilidade e competência, as peculiaridades de cada aluno.

## **O Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia: um olhar sobre o estagiário e o residente**

Afirmar o Programa Residência Pedagógica como pressuposto de intervenção eficaz ainda é precoce, pois se trata de um programa que está em fase inicial, e sua continuação é motivo de dúvidas, principalmente diante da atual conjuntura política brasileira, na qual cortes e redirecionamento de recursos são anunciados pelo Governo Federal, sobretudo, no âmbito do setor educacional.

Guardando similaridades com o estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciaturas, o Programa Residência Pedagógica tem suas peculiaridades: a certeza de sua continuação seria de grandes

avanços para a educação, a possibilidade de melhoria na formação acadêmica e continuada docente, a ampliação do período destinado ao desenvolvimento das ações na escola, além de ser ainda um somatório de carga horária curricular de 440 horas, acrescendo ao processo formativo dos licenciandos. Entretanto, lembremos que a Residência é adequada ao licenciado recém-formado, mas ocorre durante o curso de formação acadêmica, concorrendo especialmente com o PIBID, o que merece estudos e discussões em outros momentos.

O residente tem uma maior aproximação com a sala de aula, se comparado ao estágio, com uma maior liberdade de desenvolvimento de atividades e propostas de intervenções, como também um maior auxílio proporcionado pelo preceptor. A proposta do Programa, quando comparada ao estágio, a partir das experiências da equipe de residentes é uma ação melhorada do estágio, o que acaba por não ser compreendido ou aceito pela Instituição de Ensino Superior (IES), no tocante às disciplinas de Estágio, dificultando o crescimento do aluno enquanto estagiário/residente, submetendo este à prática redundante de atividades. O que deveria ser uma forma conjunta de construção passa a tomar caminhos distintos, uma vez que o aluno residente desenvolve atividades propostas no edital do Programa e, ao mesmo tempo, realiza um estágio com modelo definido pelo professor, a partir de práticas e intervenções já desenvolvidas pelo PRP.

No ambiente escolar, a vivência e o desenvolvimento de atividades do aluno residente contemplam toda a prática do Estágio, desde a observação, o desenvolvimento de projetos, oficinas, regência, dentre outras, tudo isso em um tempo bem superior, proporcionando um melhor rendimento.

Assim é preciso pensar uma maneira de trabalhar o estágio do aluno residente, uma vez que o PRP dá oportunidade ao estagiário de acompanhar por mais tempo a escola, diferenciando-se dos demais

discentes, haja vista que nem todos os educandos de uma mesma turma de estágio participam do PRP. Como a primeira experiência com o Programa se deu concomitantemente ao estágio, foi possível trazer discussões acerca deste detalhe, uma vez que os professores de Estágio também estavam em aprendizagem nessa experiência.

É imprescindível que o estagiário/residente possa realizar o estágio de forma diferenciada, com uma conduta que leve o PRP para a sala de aula do professor de Estágio e assim sejam comparadas e observadas as diferentes experiências. Sua maior familiaridade com o ambiente escolar serviria para promover, mais uma vez e de forma diferenciada, uma parceria entre o professor de Estágio e os preceptores e coordenadores, maximizando a relação universidade-escola e promovendo a integração com os demais sujeitos da escola e do curso, assim como as atividades desenvolvidas no Subprojeto da Residência Pedagógica.

Sugere-se, ao final, a elaboração de legislação própria que ampare o PRP como espaço de aprendizagem, equiparando-o às ações de estágio, evitando, de tal maneira, que os estudantes que ingressem no Programa sejam obrigados a realizar as duas atividades. Ou seja, sugere-se que o PRP - e também o PIBID - sejam consolidados como carga horária que sirva para substituir o estágio supervisionado não só como componente curricular no histórico escolar do educando, mas também, principalmente, na sua formação.

## Considerações

Compreendendo que a vivência escolar é adquirida principalmente na prática, torna-se de suma importância os Estágios Supervisionados e a existência de programas formativos de incentivo à docência na formação do licenciando. Nesse sentido, o estágio dá suporte ao

ato de conhecer e vivenciar a realidade educacional de uma unidade escolar, assim como também uma análise da ação pedagógica consciente e significativa para o ensino e a aprendizagem de qualidade.

Com o surgimento do Programa Residência Pedagógica, deve-se pensar uma nova maneira de trabalhar a inserção do aluno em sala de aula, evitando um desinteresse devido a práticas repetitivas, visto que o Estágio ainda não substitui o PRP e vice-versa, devido a suas formas de implantação e não existência de legislação própria. O Estágio é um componente curricular do curso dividido em quatro fases, desenvolvidas em ambientes do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, que pode ocorrer em escolas distintas; e o PRP é restrito apenas a uma instituição, devendo contemplar as duas modalidades de ensino.

Durante o período de estágio, temos a oportunidade de desenvolver as ações no ambiente escolar, prévia ou posteriormente discutidas e refletidas na universidade, com o intuito de construir o conhecimento, junto aos supervisores, momento em que se associa a metodologia à empiria, adquirindo conhecimentos indispensáveis à formação em curso de licenciatura e, no caso específico, em Geografia.

A educação escolar deve, portanto, ser compreendida como o conjunto de atividades planejadas, a partir das quais o sujeito aprende a construir e reconstruir a sua identidade. Alinhado com essa conceitualização, entende-se que o conhecimento deve ser construído de forma contínua, ao longo da aprendizagem. Na educação escolar, o Estágio e o PRP contribuem na formação docente por meio da experiência da prática pedagógica vivenciada no ambiente escolar, o que contribui para a transformação do mundo e dos próprios sujeitos da educação.

## Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Política Nacional de Formação de Professores. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para estudar o mundo**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. [S. l.]. Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 18 out. 2019.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares: sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1993.

FREIRE, P. **Poema Escola é**. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015\\_poema\\_a\\_escola.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema_a_escola.pdf). Acesso em: 20 fev. 2021.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PASSINI, E. Y. Prática de ensino de Geografia e Estágio Supervisionado. *In*: PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.). **Prática de ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PÉREZ, F. F. G. El conocimiento cotidiana como referente del conocimiento escolar. *In*: RUIZ, R. M. Á.; ATXURRA, R.; LARREA, E. F. de. **Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo de la globalización**. Bilbao, España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007. p. 481.

PESSOA, R. B. **Professores de Geografia em Início de Carreira**: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional. 369 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <http://www.ccen.ufpb.br/ppgg/contents/documentos/teses/tese-rodriigo-bezerra-pessoa-impressao-final.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

PESSOA, R. B. **Professores de Geografia em início de carreira**: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba. UFPB, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9802/3/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

RODRIGUES, K. O conceito de lugar: a aproximação da geografia com o indivíduo. *In*: XI ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE – A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação. 9 a 12 de outubro de 2015. **Anais** [...]. Disponível em: [www.enanpege.ggf.br/2015](http://www.enanpege.ggf.br/2015). Acesso em: 23 set. 2021.

VIEIRA, A. L. de M. **Um olhar sobre o espaço escolar**. 2009. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Um-olhar-sobre-o-espaco-C3%A7o-escolar-Vieira/f22af70b51fb7fd1fa1aaf31e05fcb1873d378f7>. Acesso em 24 de agosto de 2024.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

# A FERRAMENTA DE REPROGRAMAÇÃO DOS SUJEITOS SOB A MÃO DO MERCADO OU A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Ítalo Anderson Duarte Nunes<sup>1</sup> | Rogério Lúcio Rolim<sup>2</sup>  
Cícera Cecília Esmeraldo Alves<sup>3</sup>

## Introdução

Este texto se propõe a tomar como foco a intrusão de interesses do mercado nas políticas educacionais brasileiras sob o viés da racionalização neoliberal, debruçando-se principalmente sobre as recentes reformas nas legislações referentes ao Ensino Médio. Portanto, objetivamos explicitar os pontos que desvelam uma tendência pró-capital – a despeito do desenvolvimento social e cultural, bem como da formação integral dos sujeitos sociais como cidadãos – encontrados nos textos oficiais que fomentam essa suposta “Reforma do Ensino Médio”.

<sup>1</sup> | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: italoduarte95@gmail.com.

<sup>2</sup> | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, EMEIEF Cecília Estolano Meireles, 2018-2020. E-mail: lucio.choque@hotmail.com.

<sup>3</sup> | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e colaboradora na Coordenação de Área do PIBID, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

No que se refere aos apontamentos metodológicos aqui postulados, este trabalho trata de uma análise dos discursos legais que fomentam as atuais alterações no Ensino Médio, bem como as leis que ambientam essa Reforma, em associação com um referencial teórico, construído por meio de pesquisa bibliográfica, que embasa as discussões aqui trazidas; e ainda de nossas vivências no curso de licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCC), campus Cajazeiras, Paraíba. Também nos posicionamos ultrapassando a figura de pesquisador, ao passo que nos colocamos como sujeitos componentes da sociedade, estudantes em busca da profissionalização para atuação na educação, sendo assim afetados por diversas frentes pela ascendente precarização na educação que vigora no Brasil, especialmente no período a partir de 2018.

## Prelúdio

Nunca na história da humanidade, houve condições técnicas e científicas tão adequadas a construir um mundo da dignidade humana, apenas essas condições foram apropriadas por um conjunto de empresas que decidiram construir um mundo perverso. Cabe a nós fazer dessas condições materiais a condição material da produção de uma outra política. (Santos, 2006. Cf.: Tendler, 2006).

Santos (2006) denuncia o quadro da desigualdade social no mundo, e o Brasil não foge a essa realidade, especialmente se considerarmos as questões relacionadas a cor, raça, classe e gênero, por exemplo. O Brasil vive, atualmente, o avanço de um ciclo reacionário, construído a duras golpes à frágil democracia nacional e pela consolidação de

uma política de ressentimentos, esta última sendo intencionalmente idealizada para seccionar a sociedade, colocando vítima contra vítima.

A partir daí, faz-se com que os próprios sujeitos sociais enxerguem uns aos outros como inimigos, cegando-os frente a quem são os verdadeiros inimigos do povo. É a partir dessa política solerte, carregada de falsos valores xenofóbicos, sexistas e racistas que foram eleitos Donald Trump em 2016, nos Estados Unidos da América (EUA); e Jair Messias Bolsonaro em 2018, no Brasil.

Embora a simplicidade de explicação possa seduzir os mais desatentos, enxergar esses processos a partir de uma escala que não extrapole os limites do território brasileiro é se abster da complexidade que lhe é relativa. Processos ultraconservadores, análogos aos que ocorrem no Brasil, vêm se espalhando pelo mundo, com ênfase na América Latina.

Esse padrão disperso internacionalmente reforça a existência de uma intervenção estrangeira, com força de atuação global, um agente novo que, diferentemente de outros momentos da história, não se manifesta a partir de forças militares, tampouco possui uma nacionalidade. Esses agentes são as empresas privadas, entre as quais podemos listar Instituto Millenium, Mises e outras organizações que são financiadas pela rede Atlas – instituição ultraconservadora, composta por um conglomerado de organizações não governamentais (ONG), institutos e grandes empresários, a exemplo dos bilionários irmãos Koch.

Tais agentes financiam não somente campanhas políticas – já sendo essa prática maléfica ao processo democrático – mas também a mídia, formal e informal, apropriando-se do rápido fluxo de informação que temos na atualidade para controlar diretamente o tipo de informação à qual os sujeitos sociais têm acesso. Em suma, temos a intrusão do mercado, diretamente, no controle das esferas política e social.

Em nenhum outro momento da história, houve uma intrusão tão forte do mercado no cotidiano social. Praticamente, tudo o que ocor-

re em qualquer parte do planeta, como eleições, desastres naturais, manifestações populares, é noticiado para as populações, sucedido das implicações desse acontecido nas bolsas de valores do mundo. Ao que parece, o mercado, que outrora era regulado pelo Estado, passou a ser o regulador deste último e, conseqüentemente, regulador das sociedades. Essas ações presenciadas por todos os que vivem a atualidade, que muito se parecem com um roteiro de ficção científica, se dão por intermédio do modo de operação do neoliberalismo, posto como único modelo dominante do capitalismo nos dias de hoje (Mè-száros, 2008, 2011, 2021; Oliveira; Tonini, 2018).

## Do neoliberalismo às políticas educacionais

Segundo o Dicionário Aurélio (2019, s.p.), “neoliberalismo” é uma “forma moderna do liberalismo, que permite uma intervenção limitada do Estado, no plano jurídico e econômico”. Esta intervenção limitada do Estado, conforme descrita, tem como principal finalidade proporcionar um menor poder de regulação do Estado em relação às políticas de mercado.

Embora, para muitos, a definição há pouco citada seja coerente e a finalidade do neoliberalismo não tenha tido grandes alterações nos últimos anos – sendo essa ideia embasada em observações sobre o Brasil –, o neoliberalismo vem modificando o seu *modus operandi*, deixando, portanto, de exaltar prioritariamente o Estado Mínimo (ideia que sustenta a lógica de que o papel do Estado na sociedade deve ser o menor possível, limitando-se às atividades tidas como essenciais), vem também inflando a legislação com seus interesses, a fim de fazer com que o Estado seja mais uma das ferramentas a seu favor na busca pelo desenvolvimento desenfreado da iniciativa privada. Nas palavras

de Oliveira e Tonini (2018, p. 6), “nas relações neoliberais, o Estado é diminuído e absorvido pelo mercado e passa, nesse sentido, a ser direcionado pelos interesses do empresariado”.

Mesmo não havendo um acordo comum entre as definições do que seja o neoliberalismo, é consenso, para a grande maioria dos teóricos, que este se trata de um modo de governança que objetiva, sobretudo, a autorregulação e o livre desenvolvimento do mercado. A respeito desta estratégia de governança, Silva (2017, p. 5 *apud* Oliveira; Tonini, 2018, p. 5) pontua:

Foucault concebe o neoliberalismo como um tipo de governamentalidade, isto é, como um modo de governo baseado em certos princípios e valores que constituem uma espécie de racionalidade imanente às relações de poder. Nesse sentido, uma governamentalidade é uma arte de governar, um conjunto de técnicas, uma tecnologia política, ou ainda, um dispositivo geral de controle [...] Seu procedimento analítico básico consiste em adotar as práticas do mercado autorregulado como modelo para a formalização analítica e para a normalização do comportamento dos indivíduos e dos grupos, além do próprio Estado.

Podemos entender o neoliberalismo sendo mais que uma doutrina econômica, como sendo um modo de pensamento, uma racionalidade que busca maneiras de organizar a governança das populações e dos sujeitos sociais, em prol dos seus interesses. Essa racionalidade pró-capital que caracteriza o neoliberalismo se coloca em uma constante busca por dispositivos e ferramentas que atestem e legitimem as verdades por ela impostas, suas ações se organizam e são disseminadas em dois modos que, embora distintos, buscam alcançar o mesmo objetivo.

O primeiro deles manifesta-se de maneira mais facilmente identificável e consiste em práticas de poder mais convencionais, no poder

político em que o Estado, por ter sido corrompido pelo modo capitalista de produção e absorvido pelo mercado, utiliza-se de mecanismos jurídico-legais para conduzir os grupos sociais a determinadas práticas e/ou condutas.

O segundo, de certa forma invisível, trata de maneira mais subjetiva o poder, entretanto, é o mais perigoso, incidindo individualmente sobre as pessoas. Esse tipo de poder se aloja nas microrrelações cotidianas dos sujeitos sociais, propagando ideias e criando simbolismos previamente idealizados para dar gênese a um ambiente social perfeito para o desenvolvimento do mercado.

Em meio a essa dinâmica de reinvenção, o neoliberalismo parece ter enxergado as políticas educacionais como um importante vetor de difusão de suas ideias. Nos dias de hoje, a inclusão no mercado, em praticamente todas as etapas de confecção dos principais documentos que regem a educação brasileira, está explicitada em um olhar com o mínimo de criticidade.

Essa realidade parece ser ainda mais preocupante quando se faz referência às políticas voltadas para o Ensino Médio. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 2000), a Lei nº 13.005/14, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), que reforma o Ensino Médio, colocam-se com um enfoque voltado ao mercado de trabalho e à tecnização, bem como a precarização do ensino como um todo.

Esses fatos elucidam que a Educação Básica não teria mais a função de formar cidadãos e sim a de formar o que entendíamos no paradigma industrial, como operários, prontos para executar tarefas em uma linha de montagem, mas incapazes de entender seu lugar enquanto sujeitos pensantes e formadores da sociedade.

Entretanto, com o declínio do paradigma mencionado e a ascensão do meio técnico científico informacional, uma era digital, uma

nova classe de trabalhadores vem surgindo, o “precariado” – esse neologismo, autoexplicativo em sua grafia, surge da junção do adjetivo precário com o substantivo proletariado – composta por indivíduos capazes de lidar cotidianamente com situações problema, mas igualmente aos operários de outrora inábeis de sentir com múltiplas sensações (Braga, 2012; Castel, 1998; Standing, 2013).

Essas ações engendradas por grupos hegemônicos devem ter nossa atenção, uma vez que se apresentam como iminente risco à equidade social. Tais questões são enfatizadas no pensamento de Oliveira e Tonini (2018, p. 8-9):

O precariado se constitui numa nova classe social, que emerge marcada pela insegurança nas instituições sociais, que definiam as relações sociais durante o liberalismo na perspectiva do capitalismo industrial. A instabilidade gerada por um conjunto de políticas voltadas para a reorganização das formas de lucro assume uma configuração perigosa, já que é uma ameaça, via de regra, à sociedade como um todo.

Essa nova classe tem sua gênese na precarização previamente idealizada sobre os interesses do mercado, obedecendo à racionalidade neoliberal das instituições e políticas públicas educacionais.

## Das políticas educacionais à precarização da educação

O discurso da “Reforma do Ensino Médio” emerge como cenário nacional, construído pela mão invisível do Estado e do Mercado, por meio de fissuras encontradas no corpo estrutural da democracia, e se aloca dentro dos textos que fomentam a tal Reforma, a base jurídico-legal que a respalda – tendo como resultado a precarização das instituições

públicas de educação e, conseqüentemente, da educação e dos indivíduos a ela relacionados – os interesses neoliberais (De Chades, 2013).

Após ser deflagrado o Golpe Parlamentar, rompendo com a soberania popular e o estado de direito, elementos da democracia, culminando no *impeachment* da Presidenta Dilma Vana Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), assume a Presidência da República o Vice-Presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que tem como primeiro ato de governo a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746/16 (Brasil, 2016), que possui força de lei, mesmo antes de passar por qualquer esfera do Poder Legislativo, assumindo um caráter impositivo, e se refere à Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2016).

Pode-se entender como marco para o início das discussões a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a qual fomenta a criação de uma BNCC, o artigo 26 deste texto: “Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar [...]” (Brasil, 1996, s.p.).

Percebe-se que, desde a sanção dessa lei, a imposição da MP 746/16 (Brasil, 2016) levou aproximadamente 20 anos de discussões e, desta última, a sanção da Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017); contudo, posteriormente, para a efetiva criação da BNCC, foram passados apenas alguns meses, o que nos leva a questionar o que realmente configura o caráter de urgência empregado na MP, adotada pelo Presidente Michel Temer.

Embora, em outros documentos das políticas públicas educacionais que precedem a MP, que propõe a Reforma do Ensino Médio, já houvesse a intrusão do mercado, esta MP se apresenta, a despeito de seu modo de imposição, como um marco na precarização da educação brasileira.

O documento mencionado, que serviria de esboço para a confecção da Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) – que seria aprovada poucos meses de-

pois –, coloca a Educação Básica brasileira no caminho da precarização, atuando, em uma visão mais sintética, em dois pontos: 1- aumentando a carga horária de 800 para 1400 horas anuais, ao afirmar que “a carga horária mínima anual de que trata o inciso I, do *caput*, deverá ser progressivamente ampliada, no Ensino Médio, para 1400 horas” (MP 746/16) (Brasil, 2016), sem que haja um acréscimo de subsídios compatíveis com esse aumento nas verbas destinadas a essa área; 2- a reformulação curricular do ensino na parte referente ao Ensino Médio (Brasil, 2016).

No novo currículo proposto pela MP (Brasil, 2016, s.p.), as disciplinas foram realocadas em “itinerários formativos”, sendo eles: Línguas, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Formação Técnica e Profissionalizante, conforme descrito no artigo 1º desse documento, postulando ainda a facultatividade do estudo integral de todos os itinerários formativos, nos três anos que compõem o Ensino Médio, com a exceção de Línguas e Matemática.

Desse modo, foram se amontoando disciplinas que têm origens epistemológicas, objetos e metodologias distintas, o que, conseqüentemente, as fez perder suas peculiaridades indispensáveis à formação humana, portanto, dos indivíduos de nossa sociedade. Essas medidas impositivas postuladas pelo então Presidente da República, em conluio com o Ministro da Educação à época, José Mendonça Bezerra Filho, acabaram por deflagrar uma série de manifestações populares, com as mais diversas frentes – movimentos sociais e sindicais, em diversas escalas, estudantes e professores da escola e da Academia – entretanto, os movimentos encabeçados pelos estudantes secundaristas e universitários merecem um real destaque nas lutas contra a precarização da educação brasileira. Os movimentos de ocupação de escolas e universidades de 2016 e 2017 rapidamente se espalharam por todo o território nacional e podem ser vistos hoje como um dos grandes movimentos populares da história do Brasil.

No Brasil, todos os fatores mencionados geraram uma conjuntura política deveras turbulenta e instável nas questões que permeiam as políticas públicas de cunho social e educacional, os quais vêm, progressivamente, se agravando até os dias em que está sendo redigido este texto.

O texto da MP nº 746/16 (Brasil, 2016) possui 14 artigos, enquanto o da Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) contém 22 artigos. Embora, à primeira vista, possa parecer que houve mudanças substanciais do que era trazido pela MP, em função da lei, percebe-se que as principais questões, incluindo as aqui já expostas, permaneceram.

Deve-se destacar ainda o que é posto pela MP nº 746/16 (Brasil, 2016) e mantido na Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), referente à mudança do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96) (Brasil, 1996), o qual se refere aos profissionais da educação, colocando como aptos a ministrar aulas aqueles que, mesmo não tendo formação docente, demonstrem “notório saber”, reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino.

Ora, se os profissionais licenciados, que têm toda sua formação permeando temas pedagógicos, a fim de possibilitar-lhes uma maior acurácia na aplicação de métodos que possibilitem e facilitem a construção do conhecimento, e ainda assim enxergam a sala de aula como um ambiente desafiador, como se pode pensar que a colocação de profissionais alheios a quaisquer conhecimentos pedagógicos possa beneficiar positivamente nosso sistema de ensino? E os conhecimentos específicos da formação acadêmica? Como podemos pensar que a inclusão de profissionais que possuem somente o saber técnico e/ou empírico de determinada área não causaria a precarização do nosso sistema de ensino? E, no tocante ao conhecimento da formação como um direito humano e um dever do Estado, respeitando-se a especialização de saberes, a ética tanto para os profissionais como para a sociedade que se utiliza da escola e da academia para a sua formação?

E quanto às políticas públicas na formação acadêmica e continuada de professores? Diferentemente do que sugere a mencionada lei, o papel do professor vai muito além de uma mera transmissão de conteúdos por ele adquiridas durante sua formação, pois, como frisa Peireira (2000, p. 47):

[...] parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam.

Nesse ponto, a “Reforma do Ensino Médio”, mais do que negligente com os alunos, vai contra todas as discussões e políticas que compõem o modelo de formação de professores que temos hoje, desconsiderando tudo o que é posto como essencial para os centros de formação de professores.

É trazida ainda, nos dois textos mencionados, os quais embasam a “Reforma do Ensino Médio”, em função também da pressão pela implementação do Ensino Médio Integral, uma reformulação dos textos da Lei nº 11.494/07 (Brasil, 2007), referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de Valorização dos Profissionais da Educação, o qual possibilita que os Estados e o Distrito Federal possam estabelecer convênios e parcerias com organizações privadas, a fim de possibilitar que essas organizações ofertem itinerários formativos componentes da formação técnica e profissional, sendo pagas por verbas oriundas do FUNDEB.

Para Ferreira e Silva (2017), a implementação de parcerias entre a escola pública e o mercado anuncia uma ampla ação de privatização das escolas públicas de Ensino Médio e enfatiza ainda que, ao final da tramitação, a lei incorpora a possibilidade de que esses cursos sejam ofertados na modalidade de ensino a distância (EAD) e integralizados aos seus currículos.

Essas questões nos apresentam duas situações. Em primeira instância, a inclusão do mercado por meio da terceirização da atividade-fim da escola, e ainda seguindo a modalidade EAD, gera um rápido empobrecimento da escola, enquanto instituição social formadora de cidadãos, perdendo a noção de lugar de encontro dos sujeitos na construção do conhecimento e das sociabilidades, sendo essa máxima substituída pelos aqui já descritos interesses do neoliberalismo, um importante fator que corrobora a formação do “preariado”. A segunda situação é um vínculo de dependência formativa que os cursos integralizados ao currículo do Ensino Médio gerariam.

O mercado representado na imagem da empresa que oferta tais cursos produz ementas que favorecem a execução das atividades afins aos interesses neoliberais e, por conseguinte, ao sistema capitalista, ou das atividades-fim de empresas parceiras, sujeitando o discente a uma formação exclusivamente voltada a uma área específica, ou ainda ao modo de fazer determinada atividade, específica de uma empresa. Desse modo, cria-se uma relação de sujeição do sujeito formado ao capital, pois aquele se vê refém de quem o formou. Vemos, a partir daí, um total declínio da visão do Ensino Médio como componente da Educação Básica.

Muitos foram os motivos levantados para tentar dar sentido ao caráter da “Reforma do Ensino Médio” e à urgência nela empregada. Um texto foi formalmente assinado pelo então Ministro da Educação e publicado pelo Ministério da Educação (MEC), intitulado como Expo-

sição de Motivos nº 084/2016 (Brasil, 2016). Esse documento apresenta uma série de questões que, supostamente, fundamentavam as mudanças que a MP nº 746/16 (Brasil, 2016) trazia e que, posteriormente, seriam reafirmadas pela Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017). Compõem esse texto colocações de ordens distintas, entre as quais encontramos:

O Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDEB) do Ensino Médio no Brasil está estagnado; somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional; são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho (Brasil, 2016, s.p.).

Dentro da argumentação em defesa das reformas propostas para o Ensino Médio brasileiro, fica explicitada, embora haja uma tentativa de maquiar os reais interesses dessa mudança, a feição economicista e deficitária que a Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017) confere às políticas públicas de educação do Brasil, uma vez que abrevia a trajetória formativa do indivíduo que compõe a sociedade brasileira no Ensino Médio.

Essas discussões reverberam no âmbito da formação acadêmica e continuada de professores, o que pode ser observado por ocasião dos programas de formação, como o Programa Residência Pedagógica (PRP). A participação neste Programa propicia a percepção acerca das nuances promovidas pelas políticas públicas educacionais, bem como a interferência direta ou indireta dos organismos multilaterais, na medida em que estes se consolidam como estrutura mediatizada pelo Estado (santos, 1978). Esta estrutura se materializa por meio de relações que ocorrem e se mostram por processos e funções existentes no ambiente formativo, o que interfere, direta ou indiretamente, na formação humana, em todos os segmentos e modalidades de ensino, a exemplo do Ensino Médio.

São inegáveis os problemas existentes nessa etapa de escolarização e o baixíssimo número de estudantes que, após concluí-la, ingressam no Ensino Superior. Entretanto, antecipar para o Ensino Médio a formação profissional – ainda mais com os itinerários formativos podendo ser ofertados por organizações privadas – somente pode beneficiar a hegemônica classe empresarial do Brasil e do mundo, fornecendo-lhes empregados aptos a solucionar problemas referentes a uma rotina específica de trabalho e, igualmente, dependentes dessa rotina por possuírem uma formação humana precária, tendo em vista a incompletude que carregam em si.

A normatização da BNCC (Brasil, 2019), bem como o início do processo de sua construção, se dá com o respaldo legal da Lei nº 13.005/14 (Brasil, 2014), responsável por aprovar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (Brasil, 2014). O documento, que tinha como pauta os direitos e objetivos de aprendizagem, já havia passado por uma consulta pública, e as alterações oriundas dessa etapa já haviam sido aderidas ao texto. Entretanto, sob o mesmo viés antidemocrático com que Michel Temer assumiu a Presidência da República, os termos que eram traçados na confecção da BNCC foram alterados para alinhá-la com a “Reforma do Ensino Médio”.

Questionamos até que ponto se faz necessário e ainda que tipo de lógica está empregada na implementação de um currículo nacional comum, que abranja a maior parte dos currículos de todas as escolas de um país tão plural e extenso como o Brasil. Para Silva (2018), a listagem de conhecimentos e metas (objetivos) temporariamente alocados, trazidos na BNCC (Brasil, 2019), expressa a dimensão regulatória e restritiva que revela, por si só, um modelo de formação sob controle.

Para qualquer profissional da educação que já se deparou com o ambiente escolar, fica explicitada a pluralidade que caracteriza esse espaço. Para um professor, o ato cotidiano de planejar suas aulas deve

sempre estar ligado a uma tentativa de compreender a realidade na qual os discentes estejam inseridos, a fim de que possua o mínimo de eficácia. Os objetivos a serem alcançados com essas aulas também devem estar intimamente ligados a essas questões. Como será assim possível que haja um documento de circulação nacional que trace as metas de aprendizagem para milhares de escolas e milhões de alunos de um país, reconhecido mundialmente por ser detentor de desigualdades incomensuráveis? Enfatizando as palavras ditas no início deste parágrafo, tal tarefa é irrealizável.

Em sua organização curricular, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) (Brasil, 2018) reforça todos os discursos precarizadores e economicistas abordados na MP nº 746/16 (Brasil, 2016) e, posteriormente, aderidos na Lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), através da incompletude proporcionada pelo arranjo dos itinerários formativos, bem como o emprego das ditas “competências” e “habilidades”, as quais só reforçam a feição aqui já discutida da formação de trabalhadores “precarizados”.

Vê-se, então, esse documento como um aglutinador desses discursos pseudorreformistas, sendo atualmente a mais importante ferramenta prática para a intrusão das ideias neoliberais nas instituições educacionais brasileiras.

Ainda no que se refere à BNCC, faz-se pertinente destacar a participação ativa de duas organizações não governamentais na confecção deste documento, intituladas de “Todos pela Educação” e “Todos pela Base”. Essas duas ONG, embora não possuam fins lucrativos, são financiadas por empresas nacionais e internacionais, a exemplo da Fundação Roberto Marinho, Natura, Boticário, Embaixada dos Estados Unidos, British Council, Itaú, entre outras, considerando que uma parcela delas não possui quaisquer contatos com educação de maneira direta, até então.

A partir daí, podemos questionar quais seriam os reais interesses dessas empresas ou do mercado como um todo. Estariam elas realmente crendo que a educação pautada sob os moldes do mercado seria, de fato, melhor para os(as) brasileiros(as)? Ou estariam ao menos efetivamente preocupadas com o fomento de uma educação de qualidade e equivalente para todos os(as) brasileiros(as)? Ao que nos parece, sem temer estar nos colocando como extremistas teórico-conspiracionistas, essas ações somente retratam mais uma faceta do caráter impessoal e misantrópico das políticas neoliberais.

## Considerações

O objetivo deste capítulo é, e sempre foi, tecer críticas ao modelo em que foram idealizadas e executadas as mudanças referentes à “Reforma do Ensino Médio”, ainda que, de maneira alguma, entendamos o antigo modelo de Ensino Médio ou das demais etapas da Educação Básica como ideais, muito pelo contrário. Sendo assim, enxergamos as medidas legais aqui discutidas como um retrocesso de direitos que foram conquistados a duras penas.

A partir da exposição realizada, concluímos que, de certa forma, englobam a espinha dorsal deste texto de uma maneira sintética: I) a “Reforma do Ensino Médio” descaracteriza totalmente essa etapa da escolarização enquanto componente da Educação Básica, uma vez que será oferecida aos estudantes de maneira precariamente distinta; II) as recentes reformas nas políticas públicas de educação brasileira obedecem ao modelo de racionalização neoliberal, que objetiva a precarização dos sujeitos, a homogeneização dos modos de pensar e agir e, conseqüentemente, um controle social cada vez maior; e III) o mercado é o principal influenciador da atual “Reforma do Ensino Médio”.

Em tempos de neoliberalismo e de constantes retrocessos, faz-se indispensável que tenhamos o conhecimento da existência dessa racionalização, dos seus modos de operar e das implicações diretas e indiretas de suas ações. É acerca dessas questões que procuramos colaborar no debate a partir deste texto, a fim de que possamos refletir até mesmo para além das políticas educacionais, incluindo as estratégias de governo que objetivam o controle e a manipulação de nossos corpos e mentes.

Entender a lógica de funcionamento do neoliberalismo é o primeiro passo para que possamos contra-atacar essas estratégias de governança, traçar políticas de contra conduta e nos rebelar frente à massiva mercadorização de valores e direitos dos serviços públicos e dos indivíduos, o que assombra a nossa sociedade.

## Referências

BRAGA, R. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação

- PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Exposição de Motivos (EM) nº 00084/2016/MEC**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf). Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016**. (Reformulação Ensino Médio). Brasília: 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Política Nacional de Formação de Professores. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 143, 2018.

DE CHADES, Â. F. P. A política de integração curricular no Ensino Médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática. **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 1, 2013.

DICIONÁRIO AURÉLIO. **Significado de Neoliberalismo**. Dicionário Online, 2019. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/neoliberalismo>. Acesso em: 14 mar. 2022.

FERREIRA, E. B.; SILVA, M. R. Apresentação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017.

MÈSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÈSZÁROS, I. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. (Mundo do trabalho). Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÊSZÁROS, I. **Para Além do Leviatã**: crítica do Estado. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

OLIVEIRA, A. G. de. TONINI, I. M. **Saber geográfico e neoliberalismo o discurso jurídico como estratégia de precarização**. Texto em versão digital. São Francisco do Sul, SC: 2018. (mimeo).

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1978.

SANTOS, M. **Globalização Milton Santos**: o mundo global visto do lado de cá. *In*: TENDLER, S. Vídeo. 2006. Disponível em: <https://ecoativos.org.br/biblioteca/globalizacao-milton-santos-o-mundo-global-visto-do-lado-de-ca/#:~:text=O%20mundo%20global%20visto%20do%20lado%20de%20c%C3%A1%20C%20document%C3%A1rio%20do,mundo%2C%20seja%20comunidades%20carentes>). Acesso em: 03 mar. 2021.

SANTOS, M. **Globalização**: o mundo global visto do lado de cá. [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW\\_mnM](https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM). Acesso em: 11 jun. 2019.

STANDING, G. **O precariado**: a nova classe perigosa. São Paulo: Autêntica, 2013.

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. 2018. **Palavra Aberta**. Educ. Revista, 34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Disponível em: <https://www>.

[scielo.br/j/educ/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt](https://scielo.br/j/educ/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt). Acesso em: 23 mar. 2021.

SILVA, M. R. da. O golpe no Ensino Médio em três atos que se completam. *In*: AZEVEDO,

J. C.; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, 2017.

SILVA, R. R.; FABRIS, E. T. Políticas de currículo para o Ensino Médio no Brasil contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege? **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 135, 2016.

# O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE ENSINO DA GEOGRAFIA EM SALAS DE AULA SUPERLOTADAS

Karla Renata Bezerra de Sousa<sup>1</sup> | Regiane Pereira Cavalcante<sup>2</sup>

Cícera Cecília Esmeraldo Alves<sup>3</sup>

## Introdução

Buscando promover estratégias que ajudem na educação escolar e na formação acadêmica docente, a partir da qual o licenciando, no exercício da práxis, tenha maior contato com a escola sobre a qual reflete e na qual age e está se formando, foram criados alguns programas de âmbito nacional, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica, também implantados na Universidade Federal de Campina Grande (UFGC), além de outras instituições de ensino superior (IES) brasileiras.

Apresentamos a experiência do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Subprojeto Geografia, do curso de licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores (CFP), campus Cajazeiras, Paraíba (PB), na Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Monsenhor João Milanês, localizada na cidade de Cajazeiras-PB, com a presença da professora preceptora.

1 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFGC, CFP, Campus Cajazeiras, Escola Estadual de Ensino Fundamental Monsenhor João Milanês, 2018-2020. E-mail: karlarenata14@hotmail.com.br.

2 | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFGC, CFP, Campus Cajazeiras, EEEF Monsenhor João Milanês, 2018-2020. E-mail: regiane-big@hotmail.com.

3 | Professora Adjunta na UFGC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e colaboradora na Coordenação de Área do PIBID, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre algumas práticas de ensino desenvolvidas durante o PRP, nas quais se priorizou a ludicidade como uma forma de tentar amenizar ou resolver situações de aprendizagem em salas de aulas com número excessivo de estudantes, ou seja, situações de salas de aulas superlotadas.

As atividades foram desenvolvidas pelos residentes em turmas do Ensino Fundamental, distribuídas em salas de aula com problemas da superlotação, onde se constataram situações adversas, como conversas paralelas, falta de atenção dos alunos, falta de envolvimento, barulho excessivo, falta de concentração, entre outras.

## **As dificuldades da prática de ensino em salas de aula superlotadas**

Discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem considerando os desafios enfrentados pelos professores torna-se uma tarefa ampla e difícil, levando em consideração a complexidade de várias situações pelas quais passam esses profissionais, como afirma Osti (2004, p. 4):

Para todos que trabalham com educação é de geral conhecimento que atualmente as salas de aula nas escolas públicas estão cada vez mais lotadas, falta material de apoio pedagógico, há problemas de estrutura das próprias escolas e uma série de outras variáveis que podem afetar o desempenho tanto de alunos como de professores.

Também apresentamos reflexões acerca da superlotação em salas de aulas, que ocorre em algumas das turmas nas quais atuamos por meio do PRP, como o 7º e o 8º Anos do Ensino Fundamental da

EEEF Monsenhor João Milanês. As referidas turmas, em geral, são compostas por 40 alunos matriculados em cada uma, aglutinados em microespaços, apertados e com arquitetura inapropriada, acarretando algumas situações desconfortáveis durante as aulas.

Desses problemas, temos, principalmente, a falta de atenção dos alunos durante as discussões, com registro de distração em conversas com colegas, bem como o barulho que incomoda a condição de aprendizagem. O desconforto e as salas apertadas, com pouco espaço para muitos alunos matriculados, são outros fatores que se somam aos citados e proporcionam dificuldades ao professor, que luta, em pouco tempo de aula, para conseguir ministrar o conteúdo, com sucesso, junto aos educandos.

Lima e Vasconcelos (*apud* Sousa *et al.*, 2012) colocam a superlotação das salas de aula como um dos fatores que interferem na construção do conhecimento. Dessa forma, as salas de aulas lotadas interferem negativamente no aprendizado dos alunos, o que pode gerar um estresse ainda maior. Santos *et al.* (*apud* Nepomuceno e Bridi, 2010) afirmam que o aluno, ao perceber que possui dificuldades em sua aprendizagem, muitas vezes, começa a apresentar desinteresse, desatenção, agressividade, entre outras reações. Tais situações podem se agravar na vida desse estudante e durar todo o ano letivo ou por um período ainda maior.

Contudo, para tentar resolver ou amenizar os problemas causados pela superlotação em salas de aula, trabalhamos em equipes e atuamos em conjunto com a divisão das turmas para trabalhos em grupos, com práticas lúdicas, que despertem a atenção dos discentes, tendo uma participação direta na construção do conhecimento. Essa atuação só foi possível por meio do PRP, que disponibilizou uma equipe de alunos residentes do curso de licenciatura em Geografia para atuar nas escolas contempladas com o programa.

## O ensino de Geografia e a ludicidade

O uso de dinâmicas em sala de aula para auxiliar no ensino da Geografia, assim como em qualquer outra disciplina, é uma estratégia que tem como meta melhorar a aprendizagem e dinamizar o ensino, a partir do uso de distintas metodologias, recursos e linguagens. Como afirmam Silva e Gomes (2012, p. 129), “o ensino de Geografia tradicional, construído a partir da reprodução de manuais e procedimentos metodológicos ultrapassados, resulta na insatisfação dos alunos pela disciplina”. Esses autores se reportam à ausência de interatividade e reflexão crítica do educando na construção de conhecimentos e saberes partindo de suas realidades.

Dessa forma, o ensino não desperta o interesse dos educandos quando é calcado na reprodução de materiais, buscando a memorização de conceitos prontos e acabados, portanto, sem relação alguma com o espaço vivido do aluno. Assim, é preciso inserir procedimentos metodológicos na prática pedagógica que sejam capazes de despertar o prazer por essa disciplina, que busca oferecer ao educando a compreensão da relação sociedade e natureza nas mais variadas dimensões.

Um dos grandes desafios da Geografia Escolar é tornar o mundo mais compreensível para o estudante, a partir do seu espaço vivido. Para conseguir tal objetivo, é fundamental envolver as diferentes metodologias e dimensões, a saber: cultural, social, política, econômica, ambiental e social. Assim:

Enquanto ciência e disciplina escolar, a Geografia analisa a distribuição dos fenômenos no espaço geográfico e a integração entre eles, enfatizando as escalas local, regional e global, a partir de formas de mediação visando levar o educando a compreender o mundo em que vive (vesentini, 2000 *apud* Silva; Gomes, 2012, p. 132).

Na Educação Básica, ensinar Geografia em turmas superlotadas não é uma tarefa fácil. Assim, retirar o rótulo herdado da Geografia Tradicional, de disciplina descritiva e decorativa, é um desafio para os professores que se veem na situação de impotência diante de um complexo quadro de dificuldades de gestão em sala de aula, com muitos alunos, em espaços insuficientes e precários. No entanto, é função do professor propiciar ao estudante caminhos que o levem à leitura de mundo.

Outro grande desafio no contexto da Geografia Escolar, na qual o professor e o planejamento são elementos fundamentais, é que, na sala de aula e, em específico, em situações de superlotação, o professor precisa ser criativo, buscando diversificar os recursos didáticos usados, assim como revisar os procedimentos metodológicos até então adotados, uma vez que a disciplina ministrada tem importância na vida do estudante. Conforme ressalta Kaercher (2000, p. 138), ao docente, cabe “provocar surpresas que estimulem a paixão pelo aprender, paixão em discutir com o grupo e pensar em novas formas de organização do nosso espaço e de nossa sociedade”.

Por essa perspectiva, as dinâmicas, os jogos, ou seja, o lúdico na aprendizagem, considerado como um instrumento educacional facilitador, surge como uma opção para dinamizar e administrar a relação ensino/aprendizagem em turmas nas quais existe a superlotação. Por meio do seu uso, efetivamente, pode-se e deve-se associar a teoria à prática, além de despertar a criatividade e a criticidade dos sujeitos envolvidos, professor e aluno. Para os discentes, é uma forma de aprender os conteúdos de maneira mais prazerosa, que contribua para despertar sua atenção, criatividade e imaginação. Para o docente, é o entendimento de como os educandos aprendem, seja individual e/ou coletivamente.

De acordo com Cavalcanti (1998, p. 138), “a intervenção intencional própria do ato docente diz respeito à articulação de determina-

dos objetivos, conteúdos e métodos que levem em conta as condições concretas em que ocorre o ensino”. Ao desenvolver as atividades, os estudantes devem entender os fenômenos geográficos estudados e fazer a correlação e comparação com a sua realidade. Nesse viés, no contexto escolar, as atividades lúdicas propiciam atingir os objetivos educacionais, em curto, médio e longo prazos, como o desenvolvimento do raciocínio, o pensamento crítico, a criatividade e a formação de indivíduos ativos, que busquem soluções para as situações que se apresentem no cotidiano.

Para Cavalcanti (1998, p. 138), “o aluno é ativo porque ele é o sujeito do processo e, por isso, sua atividade mental ou física é fundamental à relação ativa com os objetos de conhecimento”. Assim, o lúdico amplia e desenvolve um processo de discussão e reflexão, possibilitando a criação, a formação e a transformação do conhecimento individual e coletivamente. Diante disso, observa-se que um jogo na aprendizagem geográfica é um instrumento muito relevante, pois tanto atrai o discente em sala de aula como transforma um conteúdo, até então difícil e pouco compreendido, em um conteúdo atrativo e simples de apreensão.

Os conteúdos são planejados e abordados por preceptores e residentes, de modo que cabe ao PRP propor ações metodológicas diferenciadas, a fim de que todos os envolvidos estejam cientes dessas opções. Todavia, antes de iniciar qualquer dinâmica na sala de aula, é primordial que o docente estabeleça as regras, evitando que os estudantes confundam a finalidade da atividade e não tornem o ambiente como espaço não planejado. Com a realização do jogo, de modo geral, observou-se uma maior interação entre os estudantes e os residentes, melhorando a aprendizagem, a autonomia, a emancipação e a correlação entre a teoria e a prática. Segundo Freitas e Salvo (2007, p. 4):

No processo de ensino-aprendizagem, as atividades lúdicas ajudam a construir uma práxis emancipadora e integradora, ao tornarem-se um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. O lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais.

A educação contém a exigência de um contrato entre os sujeitos envolvidos. Tal contrato implica a construção coletiva e o conhecimento das regras que são circunscritas ao processo da aprendizagem. Ao desenvolver a ludicidade em ações educativas realizadas, os participantes devem estar cientes da dinâmica, que contém linguagem própria, recursos e metodologia utilizada na ministração do conteúdo.

Essa iniciativa contribui para o desenvolvimento da aula, pois os estudantes tendem a ficar mais atentos e se educam no sentido de organizar e cumprir as regras, bem como reflete, questiona e/ou interage mais, até mesmo porque, a depender da dinâmica, o professor pode optar por não permitir a consulta a livros didáticos ou outros recursos, como a internet.

No tópico subsequente, é apresentada a dinâmica que realizamos em uma das turmas em que estamos atuando, na perspectiva de educar com menores dificuldades em sala de aula em situação de superlotação, bem como ofertar a ludicidade como modo de aprendizagem e melhor convivência entre os sujeitos da escola, a partir das atividades de ensino de Geografia.

## Práticas de Ensino em Geografia: o jogo Caminho Geográfico

Quando se trata da aprendizagem, cabe o desenvolvimento de estratégias metodológicas capazes de maximizar o ato de aprender e a relação que ele estabelece entre os sujeitos participantes. Brincar, jogar e utilizar brinquedos se configura como situações que favorecem maior interatividade dos participantes e podem facilitar a aprendizagem pela ludicidade.

A ludicidade envolve prazer, conforme Almeida (2007), e é considerada importante em todas as fases da vida, referindo-se ao processo de construção do conhecimento e do ato de formação humana e societária. Frequentemente, utilizam-se expressões como jogos, lúdico, brinquedo e brincadeira como sinônimas, mas Almeida (2007, p. 19) afirma que “estudos recentes têm demonstrado que o termo lúdico não se identifica, literalmente, com o termo ‘jogo’. O ‘jogo’ contém o lúdico, mas nem sempre, o lúdico contém o ‘jogo’ e a brincadeira”. Segundo esse autor, o que diferencia o sentido de cada termo são a situação e o contexto de sua utilização.

Conforme Kishimoto (2008, p. 19), os jogos possuem particularidades que os aproximam ou distanciam. O brinquedo é o objeto que promove os atos do brincar e o do jogo. O brinquedo tem a função de se constituir suporte manipulável para a imaginação de quem dele se utiliza. O brinquedo favorece a criação da conexão entre a realidade e o imaginário do sujeito que brinca ou joga. Aqui, utilizamos a concepção de Kishimoto (2008) acerca do jogo no sentido político, o que exige dos políticos estratégias, astúcia e poder de negociação.

Diante do pressuposto da utilização de brincadeiras e jogos, para um melhor aproveitamento no ensino de Geografia, realizamos uma

oficina com aplicação de jogo para educandos do 7º Ano, com aproximadamente quarenta alunos. O conteúdo ministrado, Amazônia, teve como orientação o debate acerca da atualidade do cenário político brasileiro, cujas ações do Estado e da ótica neoliberal têm se desdobrado em prol do agronegócio e da apropriação de terras de domínio público para a privatização, grilagem e consequente crescimento de devastação florestal na área considerada.

O jogo denominado de Caminho Geográfico surgiu a partir da necessidade de buscar atratividade no ensino e, no caso em tela, nas aulas de Geografia, disciplina considerada enfadonha e decorativa, especialmente se somada ao cenário de salas de aulas superlotadas, sem que haja um planejamento para mitigar os efeitos de dispersão e de conversas paralelas por parte dos educandos.

O intuito era fazer com que os alunos pudessem participar de forma mais ativa das atividades de aprendizagem, afinal, educar implica a participação mútua dos educandos e do educador. Para confecção do jogo, foram utilizadas cartolinas; papel Colorset, nas cores vermelha e amarela; numerais impressos em papel A4; cola; tesoura; e um dado. Na confecção do dado, foram utilizados uma caixa de papelão e material de EVA. O dado continha a definição numérica de ordem das perguntas a serem realizadas, as quais foram elaboradas de acordo com o conteúdo ministrado.

Na aprendizagem do conteúdo estudado, Amazônia, utilizou-se como material de apoio o livro didático adotado pela escola, algo que é utilizado em todas as aulas para que, dessa forma, os discentes acompanhassem o conteúdo, com o auxílio de quadro; pincel, exposição de mapas, textos e imagens em forma de slides.

Na abordagem do conteúdo, considerou-se a realidade dos sujeitos, bem como seus conhecimentos e saberes, os conteúdos ministrados durante a disciplina, no ano letivo em curso, ou até mesmo em

séries (Anos) anteriores, de modo que houvesse essa contextualização e inter-relação. Após a explanação do conteúdo, dividimos a turma em duas equipes para realização da brincadeira.

A execução da atividade aconteceu durante duas aulas, somando o total de uma hora e trinta minutos. Na primeira aula, apresentamos o conteúdo teórico sobre a Amazônia nos slides, com uma diversidade de imagens e figuras; e na segunda aula, montamos a atividade juntamente com os alunos. Dividimos a turma em dois grupos, escolhidos aleatoriamente, culminando em grupos de meninos e grupos de meninas, sendo que cada grupo elegia seu representante no jogo. Esse representante jogaria o dado, o numeral obtido seria o número de casas a percorrer no jogo, e ele, então, responderia às questões que fossem propostas.

Os alunos fizeram um círculo na sala: de um lado, ficaram os meninos; e, do outro, as meninas. As casas do jogo foram coladas no piso da sala, com uso de fita adesiva (figuras a seguir). Na sequência, os participantes decidiram, no par ou ímpar, para saber quem iniciava primeiro. As meninas iniciaram jogando o dado e, logo em seguida, os meninos. Os dois representantes teriam direito a receber ajuda da equipe para responder às perguntas referentes ao conteúdo da primeira aula.

JOGO CAMINHO GEOGRÁFICO  
MONTADO NO PISO DA  
SALA DE AULA



Acervo PRP, Cajazeiras, PB (2019).



APLICAÇÃO DO JOGO CAMINHO  
GEOGRÁFICO COM OS ALUNOS DA  
TURMA DE 7º ANO

Acervo PRP, Cajazeiras, PB (2019).

Destacou-se a organização da equipe, no sentido de debater sobre os sentidos do jogo com relação ao ato de competir como o brincar, o participar, mas de não superioridade ao outro porque vence o jogo. Assim, procuramos enaltecer que a participação seria o item relevante e que procurassem desenvolver a cooperação e a solidariedade. Ao final da brincadeira, foi entregue como prêmio para a equipe vencedora, que primeiro atravessou a faixa de chegada, um saquinho contendo balas, doces e chocolates, porém destacamos que não se tratava de uma competição e, que de fato, não havia ganhadores ou perdedores.

Foi enalticada uma dinâmica em que todos aprendem e participam. Inclusive a partir das possíveis respostas “erradas”, buscamos a possibilidade de construir os conhecimentos e, ao final da dinâmica, o “prêmio” foi dividido para todos como forma de recompensa pela dedicação e comprometimento dos discentes no decorrer da aula, também servindo de incentivo à promoção do conhecimento.

O jogo contribuiu para verificar se os alunos apreenderam o conteúdo ministrado, prestaram atenção à construção do conhecimento acerca do conteúdo, assim como melhoraram a interatividade e o ânimo com os demais participantes, já que haviam ocorrido situações de cansaço e estresse no ambiente de superlotação. Como avaliação, foi atribuído conceito de nota, considerando a participação de todos.

Foi importante ressaltar para os alunos que esse foi um momento de interação e socialização do conteúdo, principalmente, de aprendizagem, fazendo com que eles participassem, trocassem ideias e aprendessem a ouvir uns aos outros, entre outras ações que constroem a cidadania e o respeito ao próximo, proporcionando a construção de conhecimentos na escola e para além dela.

## Considerações

A participação no PRP propõe a reflexão acerca da prática docente e dos possíveis percalços que possam ocorrer na docência, com os quais o estudante pode se deparar ao longo do exercício futuro da profissão. Nesse mesmo sentido, o PRP prepara os residentes para assumir, como principal compromisso, a busca constante de intervir com alternativas que solucionem ou amenizem tais dificuldades, sabendo que a docência é também espaço de conquistas e construções educadoras.

As práticas realizadas no decorrer do período de vigência do Programa PRP nos fizeram pensar em formas de atrair a atenção dos educandos para o ensino de Geografia. Presenciamos dificuldades e situações que nos fizeram entender os mais variados motivos, como falta de recurso, salas superlotadas em pequenos espaços, redução de carga horária extensa para o Ensino Médio, em disciplinas como

a de Geografia. Considerando a a extensa carga horária na atividade docente, em geral, a ocorrência do cumprimento dessa carga horária pelo docente em distintas escolas e, até mesmo, pelo tempo que não lhes é favorável para a aplicação de constantes práticas de jogos, brincadeiras e dinâmicas, a observação e vivência como residentes nos possibilitou entender que aulas expositivas dialogadas também fazem parte do processo, as quais são frequentemente utilizadas por professores, mas que podem e devem ser associadas a linguagens, recursos e metodologias distintas.

Destacamos a importância de se trabalhar aulas mais dinâmicas. Para tal, exigem-se planejamento, diversificação da ação individual ou coletiva, realização de oficinas, as quais promovem uma maior interação entre professores, alunos e os conteúdos em estudo. A prática pedagógica do professor deve estar sempre em constante transformação, pois a formação de um professor é um processo contínuo, que se estende para além da graduação.

A metodologia e os procedimentos desenvolvidos por meio do jogo colaboraram para evitar a fragmentação de conteúdos no ensino de Geografia, assim como contribuíram para o uso de jogos e brincadeiras no aprofundamento da discussão da realidade cotidiana dos sujeitos, tornando a aprendizagem significativa e atrativa. Além de distrair, os alunos aprenderam num ambiente de sala de aula cuja superlotação gera processos de cansaço, estresse, dentre outros, sendo, portanto, algo que minimizou esses impactos negativos no ambiente escolar.

## Referências

ALMEIDA, P. N. de. **Língua portuguesa e ludicidade**: ensinar brincando não é brincar de ensinar. Dissertação (Mestrado em Língua Portu-  
guesa)

sa)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14465/1/Paulo%20Nunes%20de%20Almeida.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BERNARDES, A. O.; TERRA, P. W. Elaboração e aplicação de jogo didático com temática ambiental: o aquecimento global como tema transversal no ensino de Termodinâmica. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 1, 2019.

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. **Mediação**, 2008.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus Editora, 1998.

FREITAS, E. S. de; SALVI, R. F. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de Geografia**. 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf>. Acesso em: 01 out. 2024.

KAERCHER, N. A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 135-169.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

NEPOMUCENO, C. P.; BRIDI, J. C. A. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v. 9, n. 1, jul. 2010.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. Campinas: [s.l.], 2004.

SILVA, M. do S. F. da; SILVA, E. G. da. Um olhar a partir da utilização de dinâmicas como ferramenta para o ensino da geografia escolar. **Caminhos de Geografia**, v. 13, n. 44, 2012.

SOUSA, L. F. *et al.* Principais dificuldades para o ensino de ciências na concepção de professores de escolas estaduais na cidade de Araguatins–TO. *In*: VII CONNEPI–Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. Outubro de 2012, Palmas-TO. **Anais [...]**. Palmas, 2012. Disponível em: <https://prop.iifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3155>. Acesso em: set. 2021.

# O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS EXPERIÊNCIAS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA ESCOLA DOM MOISÉS COELHO

Luciana Belso Pinheiro<sup>1</sup> | Israely Alves de Brito<sup>2</sup>

## Introdução

**H**istoricamente, a educação perpassa processos históricos capazes de colocar em discussão o que a própria expressão denota: o ato de educar e de se educar. Mas o que significa educar? O entendimento dessa expressão remete à noção de ser humano e à capacidade de humanizar o ser humano e de formar (Freire, 1996, p. 32).

Segundo Arroyo (2001, p. 56), a “Educação para Paulo Freire é uma conduta. Um conjunto de valores pedagógicos; um compromisso; uma postura”. Tais valores, compromisso e postura advêm das questões éticas no compromisso de educar o sujeito e transformar o mundo, especialmente a partir da leitura que os sujeitos possuem de suas realidades.

Como percebem e leem o(s) mundo(s)? Sua inserção no espaço implica a possibilidade do reconhecimento, da presença e da capacidade de ocupar uma porção do espaço e, nele, promover marcas de

<sup>1</sup> | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: lucianabelso@gmail.com.

<sup>2</sup> | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: israelyalves\_@hotmail.com.

transformação desse espaço, tornando-o geográfico, no mesmo momento em que produz sua autotransformação.

Educar em Geografia implica a leitura do espaço geográfico, das relações existentes entre os seres humanos para a transformação/construção desse espaço pela compreensão do mundo que os educandos da escola possuem uma educação que lhes possibilite se sentir desafiados à reflexão crítica, coletiva e individual acerca de suas espacialidades.

A liquidez e a fluidez características do mundo, com a transformação da vida e das relações sociais existentes, põem em cheque a solidez, característica da escola, cujas bases se apoiam na rigidez das estruturas, normas e condutas do pensamento fixo, reproduzido por políticas públicas, inclusive, as educacionais, trazendo à tona a externalização de que a vida dos sujeitos nem sempre é considerada na escola e na educação.

Desde muito tempo, o professor de Geografia vem tentando acompanhar o processo de mudança que ocorre na sociedade. Junto com essas mudanças, o espaço escolar se transforma, sendo necessários novos olhares, métodos e análises. Com o advento da tecnologia e da era digital, em meio ao desenvolvimento e à ampliação do meio técnico-científico-informacional, o ensino de Geografia está cada vez mais ligado a essa nova era da tecnologia, sendo a área que mais se interliga com o processo de transformação e de leitura das espacialidades dos sujeitos, por meio do “pensamento geográfico e da análise geográfica” (Callai; Moraes, 2017, p. 84).

O uso de distintas tecnologias na aprendizagem, seja na escola ou em outros espaços da vida dos sujeitos, corrobora a aprendizagem e a leitura do espaço geográfico, isso quando se parte da dimensão pedagógica que propicie a junção dos conhecimentos específicos aos saberes dos educandos que envolvem suas experiências de vida.

Algumas ferramentas utilizadas no ensino que remetem ao cotidiano escolar e sua frequência no uso de livros, quadro, jogos, brincadeiras, dentre outros, constituem-se como importantes meios de construção de saberes. Tais meios se tornam mais atrativos e significativos no momento em que se associam a outras práticas da contemporaneidade, a exemplo de práticas comunicacionais da cibercultura e suas apropriações pelo campo da educação. Tonneto (2017, p. 52) afirma:

Pensar nessas práticas implica a busca de combater ideias alarmistas que apontam para a simples substituição (do antigo pelo novo, do natural pelo técnico, do físico pelo digital), ou mais confuso e problemático ainda, quando se toma o real como o físico e o virtual como o digital.

Para Lévy (2010, p. 223), “a problemática da substituição nos impede de pensar, receber ou fazer acontecer o qualitativamente novo, quer dizer, os novos planos de existência, virtualmente trazidos pela inovação técnica”. É nessa perspectiva que propomos tal debate neste texto, por considerar a importância da cibercultura, que pode se tornar cada vez mais presente no espaço escolar sem excluir outras práticas de aprendizagem, sendo aquela um meio de colaboração na construção de saberes, associando múltiplos recursos, linguagens, metodologias e métodos.

Partindo desse pressuposto, este capítulo objetiva apresentar experiência formativa realizada no Programa Residência Pedagógica (PRP), Subprojeto Geografia, vigente de 2018 a 2020, do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras, Paraíba-PB. Tal Subprojeto se realiza em parceria com a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio (EEEFEM) Dom Moisés Coelho, localizada na cidade de Cajazeiras- PB, onde se desenvolveram ações voltadas à construção de conhecimento geográfico, a partir de distintas ferramentas, incluindo as digitais.

## O ensino de Geografia e a utilização de recursos didáticos na aprendizagem

O ensino de Geografia, desde muito tempo, busca aprofundar o pensamento crítico e analítico do aluno. À Geografia, cabem a leitura e a interpretação do espaço geográfico, o espaço dos sujeitos, que é de interesse da educação e, assim como esta, também do ensino de Geografia.

O reconhecimento de que os alunos estão, cada vez mais, conectados às tecnologias, dependendo do contexto inserido, torna-se difícil e desrespeitoso ao direito do educando construir conhecimento sem essas ferramentas de aprendizagem, pois a geração atual de jovens, adolescentes e crianças está imersa na virtualidade, especialmente se nos reportarmos ao momento da pandemia de Covid-19. A sociedade planetária vive, cada vez mais, uma interface entre o físico e o virtual.

O advento do meio técnico-científico-informacional tem promovido intensas transformações na sociedade contemporânea, exigindo da educação, da escola e, neste caso sobre o qual nos debruçamos, exigindo também, do professor de Geografia, a despeito dos demais professores que necessitam e têm o direito de serem educados continuamente, saber lidar com distintas ferramentas tecnológicas, a fim de correlacionar a cibercultura com o ensino dessa disciplina.

A tecnologia está presente em cada momento do dia a dia em sala de aula, não devendo, portanto, ser ignorada. Vale lembrar que a utilização dessas ferramentas não garante a aprendizagem, pois depende da forma como é usada e manipulada no ambiente escolar, considerando que algumas escolas, elas são inexistentes.

O advento do meio técnico-científico-informacional exige transformação nas formas de educar, pois a sociedade se transforma num ritmo acelerado, e a escola, em especial, o professor de Geografia,

pode qualificar o ato de educar, por meio da diversificação de tecnologias no ensino das disciplinas, sobretudo na valorização da interpretação e no conhecimento do espaço geográfico.

Segundo Tonneto (2017, p. 25), o ensino de Geografia tem como intenção:

Problematizar apropriações e instigar outros modos de aprender a(s) geografia(s) que delas possam se desdobrar, se descobrir, se construir. Sem, contudo, oferecer grandes receituários de “como fazer”, nem mesmo apresentando modelos salvacionistas para a sala de aula, mas, antes de tudo, procurando encorajar, tanto professores quanto alunos, a questionar o já posto e experimentar diferentes possibilidades de aprender, sem um sentido progressista de superação do já existente, mas sim mixando tudo o que for possível e faça sentido em cada contexto para aprender geografia(s).

Por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP), podemos aprender distintas experiências no ambiente escolar ao observarmos as práticas de professores e discentes da escola, ao passo que o preceptor, inserido no Programa, insere-se num espaço de formação continuada docente. O encontro entre residentes e preceptores deflagra gerações distintas não apenas do ponto de vista etário, mas também formativo, considerando a compressão espaço-tempo, característica do mundo técnico-científico-informacional, o que propicia no ensino a necessidade de lidar com ferramentas digitais que possam construir saberes e, a partir desse meio tecnológico, utilizá-las de forma adequada e produtiva.

O professor de Geografia encontra, a cada dia, um desafio para conseguir utilizar essas ferramentas digitais em sala de aula, seja por indisponibilidade de equipamentos e serviços da comunicação e informação no ambiente escolar, seja pelo não conhecimento de manusear diferentes tecnologias quando a escola delas dispõe, pois nem sempre

houve formação docente necessária e suficiente, de forma que possa ser utilizada, mais adequadamente, procurando o maior envolvimento por parte dos educandos.

Aproveitando a junção de gerações (residentes e preceptores) e as distintas experiências de cada um desses sujeitos, desenvolvemos ações de aprendizagem com o auxílio de tecnologias, como o aparelho celular e o Google Earth Pro, sem fugir destes, e adaptando essas ferramentas em diversas atividades com os alunos da EEEFEM Dom Moisés Coelho. Entre essas atividades, realizamos a aprendizagem de conteúdos para que os alunos pudessem interagir entre os grupos e usufruir desses recursos, tão presentes em suas realidades.

## **Práticas pedagógicas diversificadas no ensino de Geografia**

Entendemos que o ensino e a aprendizagem têm sentido quando humanizam os sujeitos e, para tanto, contêm a dimensão pedagógica de associar os conhecimentos das ciências aos saberes e às realidades dos educandos. Promover a educação geográfica implica a realização de leitura de mundo dos sujeitos e suas conexões com outras espacialidades. Segundo Callai e Moraes (2017, p. 84):

Uma proposição para fazer uma educação geográfica se apoia em considerar as seguintes dimensões: o quê, para quem; para quê; como. No contexto que remete à especificidade da disciplina curricular, a educação geográfica se sustenta nesses quatro pilares, que remetem à dimensão pedagógica necessária para a educação escolar.

Utilizar distintas ferramentas no ensino revela a noção da importância do ensino, da formação e da necessidade do conhecimento dos

sujeitos da escola, daí a preocupação com a forma como os educandos aprendem, quais conteúdos são importantes, como se ensina, a quem se ensina e para que se ensina Geografia.

Além disso, aplicar metodologias de ensino diferenciadas revela a preocupação com as particularidades dos educandos, sendo a cibercultura um instrumento capaz de demonstrar como a abstração pode colaborar para a concretização de conceitos científicos. Para Moran (2012) e Valente (1999), não se trata de usar o computador e a tecnologia apenas a serviço de ensinar a usá-la e, muito menos, com a finalidade de reproduzir conhecimento como é feito, até então nas escolas. Não se trata de substituir o quadro e o giz pelo computador para fazer a mesma coisa, mas usar a tecnologia para produzir o conhecimento, sendo utilizada pelo aluno com este fim.

Nas atividades de aprendizagem realizadas, utilizamos múltiplas linguagens para caracterizar o espaço urbano e o espaço rural na turma do 7º Ano. Na referida atividade, foram confeccionados cartazes a partir de desenhos, textos, poemas e outros tipos de linguagens. Já na turma do 9º Ano, utilizamos as geotecnologias no ensino de Geografia, com o uso do software Google Earth Pro, a partir do qual proporcionamos aos educandos uma viagem virtual ao continente africano, identificando, principalmente, seus aspectos naturais.

A primeira atividade na turma do 7º Ano envolveu a confecção de cartazes com uso de linguagens. A sequência didática envolveu a apresentação e o debate acerca do tema “O rural e o urbano na organização do espaço geográfico brasileiro”, discutindo diferenças e características desses espaços, relações econômicas e interdependências.

Essa atividade se realizou no pátio da escola, por ser um espaço mais amplo que a sala de aula, proporcionando mais conforto ao desenvolvimento da atividade e por ser um ambiente mais ventilado e menos quente do que a sala de aula, durante o turno da tarde. O espa-

ção mais amplo possibilitou a produção de cartazes (imagens a seguir), assim como discussões acerca dos conhecimentos e das realidades dos educandos, a respeito da temática abordada.

A turma foi dividida em quatro grupos, sendo que dois deles ficaram responsáveis pelo espaço urbano e os outros dois grupos, responsáveis pelo espaço rural. Para tal, utilizamos textos, desenhos, poemas, entre outras linguagens. Três grupos optaram por representar o espaço urbano e o rural em desenhos, sendo o quarto grupo optante pela construção de texto utilizando o gênero poema.

PRODUÇÃO DE CARTAZES, CONTEÚDO ESPAÇO URBANO. TURMA 7º ANO



BRITO (2019).

PRODUÇÃO DE CARTAZES, CONTEÚDO ESPAÇO RURAL. TURMA 7º ANO



BRITO (2019).

A segunda atividade realizada com a turma do 9º Ano foi o uso das geotecnologias no ensino de Geografia por meio do software Google Earth Pro, em que usamos a sua potencialidade para destacar os aspectos gerais do continente africano. Apresentou-se a temática explorando aspectos distintos do relevo de África, como o clima, a localização geográfica, as construções urbanas e a Falha do Rift Valley.

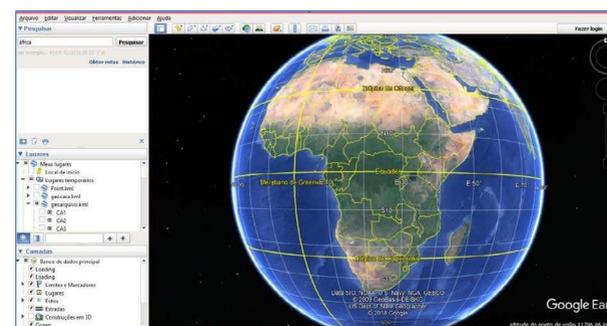
AULA NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA COM O USO DO SOFTWARE GOOGLE EARTH PRO SOBRE O CONTINENTE AFRICANO



BRITO (2019).

A partir de algumas ferramentas, como a grade, que determina a longitude e a latitude do continente africano, pudemos compreender e identificar o clima predominante em alguns locais do referido Continente.

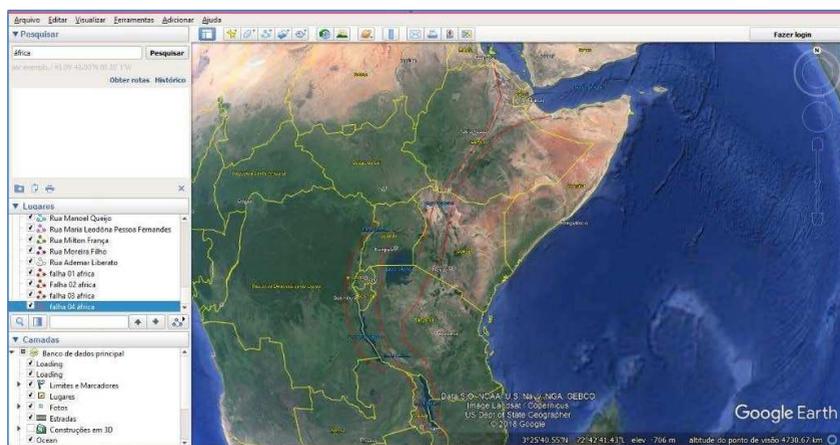
FERRAMENTA GRADE PARA A DETERMINAÇÃO DA LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA



Google Earth Pro (2019).

Observa-se, na imagem anterior, que a grade determina, além das Coordenadas, os Trópicos de Câncer e de Capricórnio, o Meridiano de Greenwich e a Linha do Equador, facilitando o entendimento acerca dos climas. Assim podemos ver nitidamente, por exemplo, o deserto do Saara, que se localiza no Norte do continente africano, onde predomina o clima árido. A imagem de satélite demonstra a existência de desertos e, na figura a seguir, a Falha do Rift Valley.

LOCALIZAÇÃO DO GREAT RIFT VALLEY



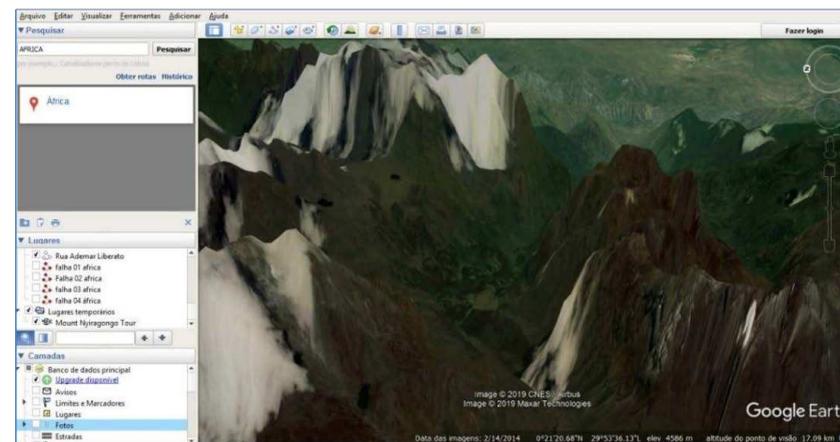
Google Earth Pro (2019).

A representação imagética da localização da Falha do Rift Valley na porção oriental do continente, conhecido também como o “Chifre da África”, este formado por um conjunto de falhas tectônicas, representadas na imagem anterior, por uma linha vermelha, revela que esta área é marcada por atividades vulcânicas. Este fenômeno é a separação de duas placas pequenas: a Placa de Somali e a Placa

Núbia, as quais, em alguns milhões de anos, poderão formar um novo assoalho oceânico.

O Perfil de Exagero, na figura a seguir, permite visualizar a forma do relevo e assim identificar as áreas de montanhas, planaltos e planícies.

O RELEVO AFRICANO POR MEIO DA FUNÇÃO PERFIL DE EXAGERO



Google Earth Pro (2019).

Nesta imagem, visualiza-se o relevo em três dimensões, representando uma cadeia de montanhas localizadas no continente africano. O Perfil de Exagero permite que os alunos vejam o relevo africano próximo da realidade e, por meio do software, o perfil topográfico que indica a altitude, de acordo com a direção cartográfica, por exemplo, do Norte ao Sul. Isso auxilia bastante no estudo do relevo, dando a impressão de que estamos realmente passeando pelas variações do relevo africano.

A ilustração a seguir, com demonstração em ângulo de 360°, colaborou para que alguns alunos encontrassem alguns vulcões presentes no Continente Africano. Tal figura representa a paisagem da lava de um dos vulcões no continente africano em um ângulo de 360°, dispositivo presente no Software, o qual pode ser girado em todos os ângulos, para melhor observação.

DEMONSTRAÇÃO DE UM VULCÃO, ÂNGULO DE 360°



Google Earth Pro (2019).

Nas atividades realizadas nas turmas dos 7° e 9° Anos, observamos, a partir do desenvolvimento das ações, não só a importância do uso da linguagem na caracterização do espaço rural e urbano, tomando como ponto de partida experiências sobre relevo, observação do globo terrestre, atividades vulcânicas, mas também, especialmente, partindo dos conhecimentos dos educandos acerca de suas realidades, de ambientes externos referentes a espaços concebidos, somando-se ao que foi discutido em sala de aula. Em seguida, tivemos a confecção de cartazes, com a utilização de distintas linguagens, como produção

textual, desenhos, poemas, entre outras, as quais intencionaram a caracterização desses espaços.

Também se destaca o uso das geotecnologias no ensino de Geografia, tendo o software *Google Earth Pro* proporcionado uma viagem virtual ao continente africano, a partir da qual, os alunos puderam conhecer o relevo, o clima, os vulcões e a Falha do Rift Valley. Demonstrase assim como o uso das tecnologias dinamiza as aulas de Geografia na Educação Básica.

## Considerações

O uso das tecnologias pode contribuir para o processo de aprendizagem na Geografia, sem excluir as técnicas tradicionais, que também têm a sua relevância para o ensino. Conforme demonstrado, as atividades desenvolvidas nas turmas do 7° e 9° Anos tiveram a sua relevância para o processo de aprendizagem. A produção de cartazes, uma atividade de maior frequência em relação às tecnologias digitais, fez com que os alunos desenvolvessem a sua criatividade para caracterizar os espaços urbano e rural.

Na abordagem do conteúdo sobre o continente africano, o software *Google Earth Pro* demonstrou a importância de sua utilização no ensino de Geografia, pois é um recurso que contribui para a aprendizagem dos alunos, principalmente em temas como o estudo dos continentes, que exige maior abstração, tendo em vista estar mais distante da realidade local dos educandos. Dessa forma, o uso das tecnologias pode mudar isso, tornando as aulas de Geografia mais dinâmicas e, portanto, mais próximas da era digital, na qual estamos inseridos, pois o uso de celular e softwares como o *Google Earth Pro*, pode contribuir para o ensino da Geografia.

Cabe ainda um incentivo maior nas políticas de formação de professores para que seja viabilizada a formação continuada acerca da utilização de tecnologias digitais diversificadas, bem como maior qualificação desses profissionais, com o fim da melhoria da aprendizagem dos discentes. Igualmente, há a necessidade de maior aprimoramento na formação acadêmica docente, a fim de adequar a aprendizagem dos conteúdos, as metodologias e as linguagens, com ênfase em tecnologias da informação e comunicação.

## Referências

ARROYO, M. Paulo Freire e o projeto popular para o Brasil. *In*: CALDART, R. S.; KOLLING, E. G. **Paulo Freire**: um educador do povo. 2. ed. Veranópolis, RS: Peres, 2001. p. 54-62.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2012. p. 11- 66.

TONETTO, É. P. **Geografia, Educação e Comunicação**: dispersões, conexões e articulações na cibercultura. 2017. 168 f. Tese (Doutorado em Geografia)– Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003150.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022. **VALENTE, J. A. O computador na sociedade do conhecimento. 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003150.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.**

# ESTUDO DO RELEVO POR MEIO DAS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS “LUGAR” E “PAISAGEM”

Edcleide Gomes de Lima<sup>1</sup> | Cyntia Nunes Vieira<sup>2</sup> | Cícera Cecília Esmeraldo Alves<sup>3</sup>

## Introdução

**A** Geografia Escolar apresenta seu valor cultural formativo ainda fortemente pautado no modelo de educação tradicional, no qual a metodologia adotada prioriza a memorização e a repetição do conteúdo ministrado; e os recursos utilizados nas aulas ainda se restringem ao uso excessivo ou exclusivo do livro didático e do quadro.

A Geografia Crítica se opõe a tais práticas, assim como o advento do meio técnico-científico-informacional apresenta múltiplas possibilidades de educar por meio de distintas linguagens, metodologias e recursos didáticos. Tais modificações conferem ao perfil atual dos educandos a necessidade de maior contextualização, sobretudo, associada ao uso de múltiplas tecnologias que imprimem dinamismo, prazer e atratividade ao ensino e à aprendizagem.

<sup>1</sup> | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: edcleideglima@gmail.com.

<sup>2</sup> | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: cyntia.nunes.vieira@gmail.com.

<sup>3</sup> | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e colaboradora na Coordenação de Área do PIBID, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

Para a superação do entrave característico do ensino tradicional, este capítulo apresenta reflexões acerca das atividades desenvolvidas no Subprojeto Geografia, do Programa Residência Pedagógica (PRP), do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCC), campus Cajazeiras, Paraíba (PB), no período de 2018-2020, na Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Monsenhor João Milanês, localizada à Praça Dom Adauto, S/N, Centro, Cajazeiras - PB, como pode ser vista na imagem a seguir. A experiência formativa a que nos reportamos e que serviu para essa reflexão, tem como ponto de partida a observação realizada pela turma do 6º Ano B, do Ensino Fundamental.

EEEF MONSENHOR JOÃO MILANÊS, CAJAZEIRAS-PB



Arquivo Pessoal (2019).

Na abordagem do conteúdo “relevo”, associaram-se os conteúdos das categorias geográficas “lugar” e “paisagem”, representando a possibilidade de articular os fenômenos físicos e sociais, os quais compõem o espaço geográfico, tendo, como princípio, o espaço vivido do aluno.

## O ensino de Geografia e a aprendizagem

Compreende-se que, sendo a Geografia disciplina e ciência a partir da qual os sujeitos aprendem como se constrói e transforma o espaço geográfico, ao passo que transformam a si mesmos, como disciplina escolar tem o objetivo de mediar o conhecimento geográfico a partir da relação de aprendizagem que se dá entre o educando e o professor. Sendo assim, devem-se explorar e identificar os conhecimentos e saberes dos educandos, procurando adequá-los ao conteúdo ministrado, às estratégias metodológicas direcionadas aos sujeitos aprendentes, considerando o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo e as condições adequadas de avaliar a aprendizagem.

O ensino de Geografia contribui com a leitura crítica da produção do espaço geográfico, cujo objetivo, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998, p. 26), é “estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, por meio da leitura do lugar, do território e a partir da paisagem”. Acrescenta-se que, no estudo da paisagem, a sua análise “[...] deve focar as dinâmicas de suas transformações e não, simplesmente, a descrição de um estudo em um mundo aparentemente estático”.

Indiscutivelmente, a Geografia é uma disciplina importante na formação e prática cidadã, tendo em vista o estudo da natureza, da sociedade e de sua organização e transformação do espaço produzido pelo homem, pelos homens entre si e em contato com a natureza, considerando a relação espaço-tempo no contexto histórico.

Tratar a paisagem no ensino da Geografia é uma oportunidade para resgatar o conhecimento prévio que vem se acumulando no mundo extraescolar, partindo do convívio cotidiano do educando, no contexto da sua realidade, por exemplo, considerar um conceito já

conhecido como ponto de ancoragem, podendo ser vegetação, hidrografia, uma residência, uma cidade e assim por diante.

No âmbito da Geografia Escolar, entende-se que a utilização da categoria “lugar”, no contexto das relações de aprendizagem, resulta em uma prática escolar significativa, pois ocorre no lugar onde surgem múltiplos e importantes eventos à prática da cidadania e da significação pelos cidadãos. A esse respeito, Castellar (2010, p. 45) complementa que “a aprendizagem será significativa quando a referência do conteúdo estiver presente no cotidiano da sala de aula, quando se considerar o conhecimento que a criança traz consigo, a partir de sua vivência”.

Logo, para que ocorra a aprendizagem com sentido, ela deve ser significativa. Isso ocorre quando são colocadas as experiências anteriores e as vivências em relação à aprendizagem que se pretende atingir. Esse procedimento facilita ao aluno a formulação de problemas desafiantes, provindos da sua vivência, o que auxilia e provoca a mudança de atitude que visa contribuir para o desencadeamento de novos comportamentos e, com isso, a ocorrência de novas aprendizagens.

Colocar essa proposta em prática significa romper com os modelos tradicionais de recorrer às posturas, adequando-se à realidade de cada momento. Os valores contemplados, os conteúdos e as ações pedagógicas propostas pelas escolas servem como indicativos não só para analisar e compreender, mas para tomar decisões sobre a realidade que circunda o aluno, o que motiva e facilita a aprendizagem com o devido significado.

Dessa forma, a aprendizagem significativa caracteriza-se por uma interação entre a estrutura conceitual, isto é, conceitos e relações existentes na mente do indivíduo, e as novas informações ou conceitos que estão sendo objetos de atenção em atividades de aprendizagem ou em outro processo educativo qualquer.

## O entendimento do relevo a partir das categorias geográficas lugar e paisagem

A dicotomia existente entre Geografia Física e Geografia Humana explicita a fragmentação dos conteúdos que são tratados sem estabelecimento de interligação entre os aspectos físicos e sociais, inviabilizando a construção de um pensamento geográfico quando, na verdade, deveria existir uma abordagem que partisse de um desses fenômenos e fosse um meio para a construção do conhecimento integral. Conforme afirmam Ascensão e Valadão (2013, p. 50), “a tradição marca a prática de ensino de Geografia com conteúdos que, em interação, podem contribuir com a interpretação espacial de um fenômeno, mas isoladamente referem-se somente a conhecimentos de elementos que constituem a espacialidade”.

A análise geográfica do lugar permite compreender as dinâmicas transformações do espaço, não se restringindo ao tradicionalismo da descrição, síntese e dicotomia entre aspectos físicos e sociais, mas refletindo sobre a articulação entre tais processos e dinâmicas da realidade dos alunos. Dessa forma, é preciso observar, buscar explicações para aquilo que, em determinado momento, permaneceu ou foi transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que neles convivem, entendendo assim a formação da sua localidade.

Na turma do 6º Ano B, do Ensino Fundamental, na Escola Monseñor Joao Milanês, em Cajazeiras-PB, verificou-se, além da existência de tais situações no ensino de Geografia, a necessidade de fazer com que o aluno se percebesse no espaço geográfico, que identificasse nele uma utilidade prática para o seu conhecimento. Tais estratégias consistem em planejar aulas de Geografia críticas e reflexivas, ao

contrário de aulas nas quais haja a passividade dos educandos, com exposições de conteúdo enfadonhas. Assim, procurou-se atrair os olhares dos discentes, mostrando-lhes um significado e um sentido para estudar tal disciplina.

Partindo da aprendizagem de elementos do meio físico, os quais compõem o espaço geográfico, percebeu-se, assim como afirmam Bertolini e Valadão (2013, p. 33), que, em geral, “o relevo foi tratado pelos livros didáticos e pelos professores como algo estanque, desvinculado das relações entre a sociedade e a natureza e da realidade dos discentes”, trazendo diversos conceitos em que o aluno identifica a necessidade de decorá-los, mesmo sem saber o que realmente significam, tornando-se um conhecimento supérfluo, por não apresentar um real significado para a vida.

A intervenção na abordagem de conteúdo da temática “relevo” tem como objetivo que o aluno compreenda que reside em uma determinada unidade geomorfológica, composta de formas apropriadas à sua vivência cotidiana. Almeja também a formação de uma compreensão dos fenômenos espaciais, aproximando o saber geográfico da realidade do aluno, tornando clara a sua importância e favorecendo a sua apropriação. Por fim, busca-se contribuir com a formação cidadã crítica, participativa e responsável dos alunos.

Consideramos a realidade dos educandos e a concepção que estes apresentam acerca da Geografia, obtidas a partir das observações e vivências. O diagnóstico obtido se deu a partir de uma aula expositiva dialogada, na qual se buscou abordar acerca do relevo local como um facilitador na aprendizagem do conteúdo; após isso, os alunos responderam a um questionário e participaram de uma dinâmica de grupos ao final da aula.

O ensino do relevo foi abordado em suas microformas, como os divisores de drenagem, as encostas e os vales, percebidas no lugar e

na paisagem pelos alunos para, posteriormente, ampliar a escala de abordagem, que se apresenta de forma mais abstrata, visando tornar o aluno agente participativo do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, o ensino se deu, em simultaneidade, com a pesquisa sob uma perspectiva qualitativa, tendo em vista os objetivos propostos pelas ações do PRP, Subprojeto Geografia.

A aula expositiva dialogada foi realizada com o auxílio do livro didático, tendo como objetivos: compreender a dinâmica de formação das principais formas de relevo da superfície terrestre e entender a influência da dinâmica do relevo na composição da paisagem.

Depois da abordagem do conteúdo em sala de aula, a turma foi dividida em quatro equipes, nomeadas de acordo com o desejo dos próprios alunos. Foram distribuídas quatro figuras de diferentes tipos de relevo e cada equipe, com base nos conceitos das formas de relevo, deveria colar, no quadro, a figura abaixo do nome correspondente à forma de relevo nela representada. A equipe que obtivesse maior número de acertos venceria a dinâmica. Ao final da aula, tivemos a equipe vencedora e buscamos novamente discutir os conceitos dos tipos de relevo para a compreensão por todos os educandos da sala de aula.

Para orientar a atuação do PRP em sala de aula, perguntamos aos alunos qual o significado da Geografia, além de outras perguntas acerca do relevo brasileiro. Após sua análise, constatamos as opiniões que os alunos apresentavam em relação a essa disciplina e a finalidade do seu ensino, ao passo que constatamos que os alunos não conhecem a finalidade do ensino de Geografia, o que gera preocupações, pois o ensino pode ocorrer de modo alienado, assim como o resultado da prática de ensino pode não realizar reflexões acerca dos conteúdos e das categorias geográficas em sua relação com as realidades dos sujeitos da escola, influenciando, de tal modo, a aprendizagem.

Diante do desenvolvimento inicial da atividade, com a utilização de recursos didáticos, como imagens e vídeos, desenvolvemos a interpretação do conteúdo por meio da linguagem visual. Em princípio, verificamos a participação dos educandos nas aulas por meio de indagações, o que demonstrou uma mudança na sua visão acerca do significado da disciplina de Geografia. Isso, em nossa percepção, foi facilitado pelo estabelecimento de relações do conteúdo estudado com o cotidiano dos alunos e dos recursos didáticos utilizados, atraindo a sua atenção, sendo assim considerados essenciais e preconizados pelo PRP.

## Considerações

Na atuação docente, os professores se utilizam de distintas estratégias para viabilizar a aprendizagem, dentre as quais, a utilização de metodologias que possam facilitar e adequar a aprendizagem de conteúdos para os educandos que apresentam distintas formas e condições de aprender. Assim, as metodologias devem ser adequadas à realidade dos alunos para que a aprendizagem seja mais dinâmica, significativa e atrativa.

A Geografia aborda conteúdos diversos correlacionados ao ambiente, por conseguinte, à vida humana e à sociedade. Por isso, o uso das metodologias que trazem a realidade dos alunos para sala de aula se mostra alternativa para o desenvolvimento de habilidades e a construção de conhecimentos acerca dos conteúdos dessa disciplina.

As atividades desenvolvidas durante a vigência do Subprojeto Geografia do PRP apresentaram alguns percalços, especialmente pelo pouco tempo de vigência do Programa, mas se constataram resultados positivos por meio da avaliação contínua, como melhorias na aprendizagem, maior facilidade de entendimento dos conteú-

dos, interesse por permanecer na escola, entre outros. Por parte dos residentes, afirmamos ter correspondido aos nossos anseios, pois o planejamento realizado, a partir das metas do PRP, vai se cumprindo diante da equivalência de tempo prevista no edital do Programa. Observamos como positiva a interatividade entre os residentes e os alunos nas salas de aulas, o que permitiu a troca de conhecimentos entre os envolvidos no Subprojeto, além do interesse dos discentes nas discussões a respeito de seu cotidiano.

A apropriação do conhecimento geográfico e a construção de uma formação crítica cidadã se deram por parte dos alunos, na medida em que procuramos demonstrar a Geografia como disciplina que interpreta o espaço geográfico, portanto, partindo do espaço dos sujeitos da sala de aula. Assim, espera-se mudar a visão que a Geografia, enquanto disciplina escolar, geralmente apresenta, mostrando aos alunos que o conhecimento geográfico é possível de ser construído, a partir da realidade dos sujeitos da escola, e que as suas ações influenciam a transformação do espaço e de suas vidas, incentivando uma prática cidadã, consciente e compromissada com a vida.

## Referências

ASCENSÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C. Abordagem do conteúdo “relevo” na educação básica. In: CAVALCANTI, L. de S. **Temas da geografia na escola básica**. Campinas: Papirus, 2013.

BERTOLINI, W. Z.; VALADÃO, R. C. A abordagem do relevo pela geografia: uma análise a partir dos livros didáticos. **Terra e Didática**, v. 5, n. 1, p. 27-41, 2009. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/>. Acesso em: 07 dez. 2020.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. *In*: MORAIS,

E. M. B.; MORAES, L. B. (Orgs.). **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Nepeg, 2010

# O ESTUDO DO MEIO COMO METODOLOGIA NO CONHECIMENTO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO DA CIDADE DE CAJAZEIRAS, PARAÍBA

Manoel José da Silva Neto<sup>1</sup> | Cícera Cecília Esmeraldo Alves<sup>2</sup>

## Introdução

**N**a Educação Básica brasileira, o ensino de Geografia tem como finalidade a formação social e crítica cidadã, a fim de que os educandos possam compreender toda a funcionalidade do meio social, além de refletir acerca de seu papel e importância na sociedade, nas diversas escalas local, regional, nacional e mundial.

A escola configura e materializa a construção de conhecimentos de formas distintas, por vezes, presenciando a construção do saber geográfico, restrito ao espaço da sala de aula, perdendo de vista a oportunidade de reconhecer outros espaços para além dos muros da escola e, por conseguinte, desconhecer e/ou desconsiderar a realidade dos educandos.

<sup>1</sup> | Bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP), Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: manoelluis25@hotmail.com.

<sup>2</sup> | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNACEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e colaboradora na Coordenação de Área do PIBID, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

A escola é espaço de formação, mas os conteúdos e as abordagens metodológicas devem se amparar na leitura de mundo dos sujeitos, assim como a aprendizagem deve ser realizada dentro e fora do mundo da escola, porque assim também o é a vida dos sujeitos educandos. Quando as ações educativas se restringem ao espaço escolar, a escola se torna o local onde alunos e alunas terão de assimilar e compreender todo o funcionamento espacial e organizacional que compõe a sociedade. Ao desconsiderar os demais espaços societários, restringe-se a leitura de mundo dos sujeitos às questões relacionadas ao consumo e à produção crescente, à obsolescência desta, o que acarreta severos impactos e problemas na esfera ambiental e, por conseguinte, na vida dos seres humanos, incorrendo assim na alienação dos educandos, pois estes desconhecem os processos que se dão na materialização da produção e da vida.

Uma das formas de construção do conhecimento e de reflexão acerca do espaço geográfico escolar e dos seus arredores – o espaço dos sujeitos – diz respeito à utilização da metodologia “estudo do meio”, sobre a qual discutiremos neste texto. Assim, apresentamos uma experiência realizada no Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFGC), cuja vigência do Edital nº 06/2018 foi no período de 2018 a 2020.

A atividade se realizou a partir de uma caminhada realizada no espaço urbano da área central da cidade de Cajazeiras-PB, num percurso que incluiu três locais de estudo: o Açude Grande e sua vizinha, na Praça do Leblon; a Praça da Prefeitura Municipal; e o Núcleo Extensão Cultural (NEC) da UFGC, iniciando a caminhada com os educandos da turma do 9º Ano E a partir da Escola Dom Moises Coelho.

## O estudo do meio como metodologia na leitura do espaço geográfico

O estudo do meio como metodologia auxilia na aprendizagem em Geografia, surgindo como facilitador da assimilação dos conteúdos em sala de aula, fazendo com que o aluno não apenas observe, mas reflita sobre a funcionalidade do real observado e a compreenda.

A restrição da formação ao espaço interno escolar pode tornar limitada a problematização dos saberes geográficos, a despeito de outros saberes relativos a distintas disciplinas e suas respectivas ciências. Considerar unicamente a microescala da sala de aula, ou do prédio escolar, implica a perda de sentido da educação e sua correlação com a vida e o mundo dos sujeitos.

Há situações que dificultam a realização de estudos do meio, a começar pela (in)existência de transportes em condições de funcionamento, o deslocamento dos próprios educandos e educadores, o entendimento por parte da escola da necessidade de se fazer estudos do meio interdisciplinares, acarretando assim a dificuldade ou mesmo a impossibilidade de realizá-los. Conforme Lopes e Pontuschka (2009, p. 174), o estudo do meio se configura como:

Um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos.

A não realização desses estudos pode acarretar prejuízos à formação dos educandos; e para docentes e discentes, o desafio da compreensão da funcionalidade da Geografia Escolar na Educação Básica.

Para o desenvolvimento, o planejamento e a realização de estudos do meio, há a necessidade de compreender três etapas: a) planejamento do estudo do meio; b) realização do trabalho de campo; e, c) avaliação do estudo do meio. A primeira etapa envolve o estudo da área a ser conhecida, as condições de viabilidade, a necessidade ou não de transportes, os contatos, as situações que envolvem as necessidades do grupo participante, a alimentação, os primeiros socorros, a solicitação de autorização de pais, mães ou responsáveis, quando envolvem menores, o trajeto, o mapeamento da área, a escolha dos pontos a serem conhecidos, os estudos das condições físicas, sociais, humanas, dentre outras, do espaço escolhido para realização, as vestimentas adequadas, a caderneta de campo, a divisão da equipe em subequipes, com atividades e responsabilidades específicas (filmagem, gravação, fotografia, entrevistas, alimentação, cultural, por exemplo), entre outras questões.

Na segunda etapa, a realização do estudo do meio se dá com a organização da equipe, os cuidados com o trajeto, a observação e a avaliação contínua, a avaliação diária, a checagem da caderneta de campo e dos pontos a serem visitados, realizando as correlações com o planejado, entre outras ações.

A terceira etapa, a avaliação, envolve a organização da equipe para produção de cartazes temáticos a respeito da metodologia utilizada, da produção de relatório, do portfólio, do vídeo documentário, da alimentação de mídias e redes sociais e da apresentação das discussões.

Conhecidas as etapas, passemos para a reflexão acerca das diversas finalidades do estudo do meio. Uma das mais importantes é a dimensão que essa ferramenta possibilita em associar os conteúdos

geográficos, dispostos no livro didático, à materialização no espaço. Dessa forma, os alunos poderão dispor do livro didático como base para a efetivação dos saberes geográficos, mas com o auxílio do estudo do meio, é possível ter uma melhor compreensão em associar os conteúdos geográficos contidos no livro, transpassando-os para a realidade social, na qual somos agentes atuantes para a modificação do espaço geográfico para atender as nossas necessidades, ao passo que também nos transformamos. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007 *apud* Oliveira, 2013, p. 2) consideram acerca do estudo do meio:

Essa didática pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos, posto o *status quo* que, no ensino de Geografia, “deve” se seguir página por página ou assuntos contidos no livro didático ou que esses manuais ensinam sozinhos a partir da sequência: (a) ler o texto; (b) fazer as atividades; e (c) acompanhar as estratégias didáticas indicadas, tomando-o como um fim e não como um meio.

Em princípio, o estudo do meio não só desvela uma ruptura do paradigma na educação brasileira, tendo em vista propiciar o contato direto com o espaço geográfico, para além do espaço escolar onde estuda o educando, como também se reflete como possibilidade para o professor de Geografia realizar o exercício da práxis, associando os conhecimentos específicos aos conhecimentos pedagógicos, portanto, aplicando a didática aos diversos saberes geográficos. Trata-se de possibilitar ao educando e ao educador leituras distintas de mundo, a partir do contato direto com o meio e com os sujeitos que dele fazem parte.

Realizar o estudo do meio é se apropriar de uma ferramenta que possibilite também identificar situações que circundam os muros da escola e assim permitir aos educandos uma melhor observação de todo o contexto, no qual se inserem as correlações entre a localização de sua

residência, a da escola, a de outros ambientes com os quais se relacionam cotidianamente, seja por meio do contato direto ou por serviços dos quais se utilizam, como a prefeitura, as praças, entre outros pontos.

Além da localização de pontos específicos que possam ser delimitados para o estudo, também serve para conhecer e compreender as relações que se estabelecem entre uns e outros espaços, conformando a estrutura organizacional e espacial em distintas escalas. Assim, o estudo do meio se traduz como uma ferramenta de observação, reflexão e diagnóstico, conforme ressaltam Lopes e Pontuschka (2009, p. 178):

Os Estudos do Meio podem fortalecer, para além de sua dimensão estatal, a dimensão pública da educação. Trata-se da organização de fóruns de discussão para os problemas vividos coletivamente pela comunidade onde a escola está inserida. Ao desvelar as injustiças sociais e outras questões que afetam o bem-estar de uma determinada comunidade escolar, os Estudos do Meio podem ser valiosos instrumentos para a compreensão e superação daquelas injustiças.

A leitura de mundo é um componente inerente à educação, portanto a escola necessita considerar a realidade dos educandos, bem como a inserção da escola e de todo o arranjo que configura a sociedade, com a finalidade de tornar o processo de aprendizagem significativo, que pense e valorize os saberes dos educandos, que se configure como algo que possibilite uma visão ampla e crítica de toda a dinâmica espacial da cidade ou de outros espaços.

Amparados nos objetivos da Geografia Escolar na Educação Básica, para que ocorra a compreensão da funcionalidade do espaço geográfico no qual o aluno está inserido, realizamos observações que partissem do princípio da associação da sua realidade com os conteúdos vivenciados em sala de aula.

Ao nos utilizarmos da leitura de mundo acerca das categorias geográficas, como espaço, paisagem, território, lugar, região, efetivamos e concretizamos o entendimento acerca do seu contexto local. Para uma compreensão crítica das categorias apresentadas, necessitamos identificar, no espaço geográfico, objetos que carregam por si formas, estruturas, processos e funções (Santos, 1978), importantes para a sociedade e, especificamente, para a cidade de Cajazeiras, no Semiárido Paraibano.

Para Santos (1978), a “forma” implica o aspecto visível, exterior de um conjunto de objetos: as formas espaciais. “Função” é a atividade desempenhada pelo objeto criado. Na “estrutura”, historicamente, identificam-se formas e funções variáveis temporalmente e definidas segundo o grupo social. Processo é a ação contínua com vistas ao resultado temporal e de transformação. Considerando esses pressupostos, planejamos as atividades para a realização de um estudo do meio, com percurso delimitado em três locais de estudos, quais sejam: o Açude Grande e sua vizinha na Praça do Leblon; a Praça da Prefeitura Municipal; e o Núcleo Extensão Cultural (NEC) da UFCC, partindo da Escola Dom Moisés, uma das escolas onde se realiza o Subprojeto Geografia, todos localizados na cidade de Cajazeiras-PB.

O reconhecimento local foi realizado previamente pela preceptora e os objetivos de conhecimento da dinâmica da cidade de Cajazeiras-PB foram discutidos com os residentes e os educandos, a partir dos pontos identificados a serem conhecidos pelos participantes. Planejamos a atividade com a utilização de uma Carta Imagem da cidade de Cajazeiras, que pode ser vista na imagem a seguir, na qual constam os pontos a serem conhecidos, com a respectiva distribuição geográfica, desde o início do trajeto (a Escola) até a conclusão do estudo (no NEC).

Essa Carta Imagem apresenta os pontos onde foram analisadas as características e as influências de cada espaço e equipamento urbano

para a cidade e a população de Cajazeiras, e também como a visualização de alguns pontos que possuíam, em tempo histórico anterior, no período de sua construção, determinada função, forma, processo e estrutura, tendo na atualidade, ao passar de décadas, nova reconfiguração para atender as novas necessidades.

CARTA IMAGEM DA CIDADE DE CAJAZEIRAS, PARAÍBA.  
TRAJETOS DO ESTUDO DO MEIO REALIZADO



Google Earth (2019). Adaptado por Neto (2019).

Outro fator importante para a realização desse estudo do meio partiu de algumas falas em sala de aula acerca da constatação do não conhecimento pelos educandos de alguns espaços na cidade de Cajazeiras, surgindo assim a necessidade de conhecer os arredores da escola para saber qual o seu papel nesse contexto.

Alguns benefícios já citados demonstram a importância de se realizar o estudo do meio, além de acrescentar que, partindo para a elaboração das aulas, o docente consegue sintetizar alguns conteúdos vivenciados em sala, utilizando-se de exemplos concretos por meio da utilização dessa ferramenta.

O estudo do meio foi realizado com a turma composta de 20 educandos, os residentes e a preceptora do RP, sendo a turma dividida em grupos, para que cada um ficasse responsável pela análise de um ponto geográfico delimitado. Construímos um roteiro de perguntas específicas em questionário, relativas a cada local a ser conhecido durante o estudo do meio, a fim de facilitar o entendimento sobre os espaços envolvidos na ação.

## A etapa da pesquisa e realização da atividade em campo

Os pontos geográficos analisados e observados foram o Açude Grande e a Praça do Leblon, a Praça da Prefeitura Municipal e o Núcleo Extensão Cultural (NEC), observáveis nas imagens a seguir, tendo seu início na Escola Dom Moises com destino ao Açude Grande.

No primeiro ponto, o Açude Grande, os educandos fizeram a leitura da paisagem e seguiram até a Praça do Leblon, próximo ao Açude Grande, onde realizaram discussões e anotações em caderneta de campo.

O segundo ponto planejado para conhecimento e estudo foi a Praça da Prefeitura Municipal. Nesse espaço, o principal objetivo proposto aos educandos era identificar a influência da localização do equipamento urbano, buscando articular uma rede de fluxos interdependentes com este, tendo em vista que constitui a sede administrativa do município. Igualmente, buscou-se verificar as relações que esse equipamento mantém com as demais instâncias e órgãos, tendo como base a localização, se está próximo ou distante desses órgãos que direcionam leis, decretos e deliberam importantes ações que afetam, diretamente e indiretamente, a população tanto residente no município como também nas cidades circunvizinhas.



NETO (2018).

Na visita ao Núcleo de Extensão Cultural (NEC), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), verificou-se que esse espaço se configura como uma rugosidade existente na cidade, com formas e padrões que denotam seu real significado no passado. Há uma forma com funções diferenciadas nos distintos tempos históricos.



NETO (2018).

A estrutura arquitetônica afirma que, no passado, esse espaço era uma estação ferroviária da cidade. Tinha a função de trazer suplementos e mantimentos para Cajazeiras-PB e outras cidades circunvizinhas, enquanto, na contemporaneidade, sua função se dá por meio da utilização da estrutura para realizar festejos culturais, manifestações e apresentações artísticas. Segundo Santos (2023, p. 88):

Não existe dialética possível das formas enquanto formas. Nem, a rigor, entre paisagem e sociedade. A sociedade se geografiza através das formas, atribuindo-lhes uma função que vai mudando ao longo da história. O espaço é a síntese sempre provisória entre o conteúdo social e as formas espaciais.

O meio se expressa como espaço educador. No ensino de Geografia, na Educação Básica ou em qualquer outra modalidade de ensino, conhecer outros espaços para além dos muros da escola revela a problemática que considerável parcela dos educandos não conhece, leituras críticas acerca do espaço nem seu próprio espaço geográfico. Assim se faz necessário o conhecimento por meio de atividades, como o estudo do meio, a fim de entender as finalidades de cada objeto geográfico e o fato de estar localizado em determinados locais na cidade. Conforme Pontuschka (2004, p. 260):

[...] o meio é uma geografia viva. A escola, o córrego próximo, a população de um bairro, o distrito industrial, um parque, uma reserva florestal, um shopping, um hipermercado, a chácara vizinha são elementos integrantes de um espaço que podem ser pontos de partida para uma reflexão. [...] Em qualquer lugar escolhido para realizar um Estudo do Meio, há o que ver, há o que refletir em Geografia, pois não existem lugares privilegiados, não há lugares pobres.

O espaço geográfico é diversificado e possível de realizar uma diversidade de análises e estudos que ultrapassam os limites da sala de aula, da escola como único e exclusivo local de efetivação do saber geográfico. Para Pontuschka (2004, p. 260), o ato de educar exige métodos ativos, propiciando ao aluno pensar sobre a realidade do país onde vive na sua relação com os demais espaços.

O momento final da atividade de estudo do meio se deu na escola, por meio da avaliação da ação. Esta ocorreu mediante a discussão no coletivo da turma, procurando enaltecer as peculiaridades dos pontos visitados, as falas das pessoas entrevistadas nos distintos locais por onde passamos a percepção de fixos e fluxos existentes, e a identificação de formas, funções, processos e estruturas do passado e do presente, materializados na paisagem da cidade.

## Considerações

Percebemos a importância da realização do estudo do meio, sendo este inserido no processo de aprendizagem no ambiente escolar, mas realizado em espaços diversos, que podem ser internos ou externos a esse ambiente, na medida em que os alunos e as alunas começam a identificar e associar os conteúdos que foram discutidos em sala de aula. Por exemplo, assim como percebem, durante o estudo do meio, a concretização e a materialização desse conhecimento produzido, a partir da relação entre os conteúdos ministrados e a materialidade na realidade, a percepção da existência de pontes, estradas, ruas asfaltadas, prédios, a higienização da cidade, dentre outros, que se constituem como elementos presentes na paisagem e, portanto, são educativos, na medida em que os educandos começam a perceber a importância do estudo do espaço pautado em uma leitura geográfica do mundo.

Alguns alunos afirmaram que o estudo do meio é uma forma bastante eficiente para possibilitar uma nova visão sobre distintos conteúdos, ou seja, torna-se uma metodologia inovadora para a atividade educadora. O espaço torna-se, desse modo, um laboratório dinâmico pela sua capacidade inovadora, que não se restringe apenas às quatro paredes da escola, mas aos demais espaços circundantes e com os quais se relacionam.

As estruturas e os locais visitados, os quais podem ser considerados como “rugosidades” (santos, 1996), demonstram a evolução no decorrer do tempo, desvelando as alterações nas formas, funções, estruturas e processos neles contidos.

O Núcleo de Extensão Cultural (NEC) da UFCC foi identificado como local de realização de festas da UFCC, onde há aulas de dança e capoeira, além de diversas manifestações culturais. No Açude Grande, percebeu-se a modificação das suas funções, quando comparamos o tempo anterior e o tempo atual e, por conseguinte, ao analisar a relação espaço-tempo. Nesses locais, pode ocorrer a existência de uma diversidade de funções, que serão efetivadas por meio da necessidade da população local.

O Açude Grande e suas imediações se configuram na utilização em diversas formas, por exemplo, a água do açude é destinada a um lava-jato, à pesca e à irrigação, como também, o seu redor serve como local de realização de caminhadas, atividades de dança, descanso, lazer, descontração, onde se desenvolvem atividades como a aula de dança estruturada, Zumba, além de ser ponto de encontro para comemorações, entre outras finalidades. Assim, foi identificado como espaço que apresenta uma paisagem, em cujo entorno se percebem o processo de crescimento e a expansão do espaço urbano, sendo esse o epicentro inicial do processo de povoamento da cidade.

Posteriormente, ao analisar os questionários que foram entregues a cada grupo, referentes aos principais pontos visitados durante o estudo do meio, compreendemos como o saber geográfico está presente tanto no olhar e, a partir de outros sentidos, como no entendimento das relações que o homem exerce no ambiente. Ao descreverem a importância dos objetos geográficos visitados, os educandos contam a história da cidade, que se configura por locais onde ocorrem o turismo, lazer, entre outros. Sobre o espaço da Prefeitura Municipal, constataram que esse espaço é utilizado para receber impostos e outros serviços.

Na segunda parte do roteiro, os alunos descreveram se já haviam visitado esses espaços, mas, a partir dos debates de sala de aula com conteúdos geográficos, conseguiram identificar cada finalidade e função, além do perfil populacional que reside nessas áreas ou próximo a elas. Com isso, descreveram que, no Açude Grande, reside uma população mesclada, entre a classe média e a baixa, e que, no passado, esse espaço foi primordial para o desenvolvimento da cidade, sendo o entorno dele o espaço inicial para a construção dos casarões antigos, os quais, na atualidade, ainda podem ser observados e contemplados na paisagem da cidade.

Sobre a forma como esses objetos são aproveitados, descreveram que a Prefeitura é o espaço onde se localiza o Gabinete do Prefeito, o administrador da cidade, e que a Prefeitura se utiliza dos espaços urbanos para a arrecadação de impostos para a administração da cidade. Ao redor desse espaço, verificaram a presença de pontos de ônibus, táxis, os quais se deslocam, diariamente, para outras cidades e comunidades rurais, além de que a Praça onde se localiza serve de ponto de encontro.

Perceberam-se a necessidade e a importância da realização do estudo do meio como ferramenta que fomenta a construção dos saberes geográficos em sala de aula, além do mais, possibilita a materialização

e a observação da realidade, fazendo assimilações e comparações durante os estudos com os conteúdos vivenciados e abordados em sala.

Dessa forma, o estudo do meio se configura como um aperfeiçoamento do saber, seja por parte da ciência geográfica ou de qualquer outra, tornando assim a realidade dos alunos próximos aos conteúdos e às problemáticas que são construídas em sala e na escola, gerando reflexão sobre qual a importância de conhecer seu meio e como pensar sobre o seu real papel na sociedade.

## Referências

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, 2009.

OLIVEIRA, M. M. de. **A cidade e o urbano na Geografia escolar a partir do estudo do meio**. Notas de aula da disciplina Estágio Supervisionado IV. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2013.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de Estudo do Meio transforma-se em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. *In*: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 249-288.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. A formação docente e o ensino superior. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 89-104.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. Editados recentemente pela EDUSP. São Paulo: Hucitec, 2023.



PIBID Subprojeto Geografia



Estudo do meio na Escola  
Nossa Senhora do Carmo,  
Bananeiras-PB



Aula de campo no Açude  
Grande, Cajazeiras-PB

PARTE

2

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE  
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID

# MEMÓRIAS DE UM EDUCADOR POPULAR COMO SUPERVISOR DO PIBID

Francisco Odair Dantas<sup>1</sup>

## Reflexões educadoras na caminhada docente...

**G**ostaria de destacar que minha formação de professor licenciado em Geografia aconteceu na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus Cajazeiras, atual Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no período em que o ensino se pautava como conteudista, tecnicista, em que quase não havia a participação direta do aluno na construção da aprendizagem. Das boas lembranças que ficaram as aulas em campo merecem destaque, pois, de certa forma, diminuía a formalidade e a distância entre professor e aluno, ao passo em que aproximavam os estudantes do meio em que vivem ou de espaços situados no entorno do município onde residem.

Ao concluir o curso de Geografia, iniciei a carreira docente, atuando em escolas públicas do município de Cachoeira dos Índios e de Cajazeiras, na Paraíba, sendo este último o local onde leciono na atualidade. Confesso que, a cada dia, a cada ano, apesar de todo o esforço para tornar as aulas motivantes, estava me tornando desmotivado e sem perspectivas de melhoras diante da realidade escolar, da convivência com o fenômeno da indisciplina, da falta de interesse, cada vez

<sup>1</sup> | Supervisor do PIBID Geografia (2018-2020). Atualmente é professor efetivo da Secretaria de Educação do Município de Cajazeiras – PB. E-mail: odairdantas.10@gmail.com.

mais presente entre os alunos, e da falta de acompanhamento destes por parte das famílias.

Foi então que passei a conhecer o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, por meio da Plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e da UFCG, quando uma equipe representante do Programa veio conhecer a escola e saber do interesse em participar do projeto.

Tendo como objetivo promover a formação acadêmica dos estudantes de licenciatura do curso de Geografia para atuação na Educação Básica, o PIBID foi implantado em nossa escola, a Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Matias Duarte Rolim, em 27 de agosto de 2018, com uma reunião de apresentação do projeto sob a presidência da coordenadora de Área, a qual, junto à direção da escola, coordenação pedagógica, professores da escola e bolsistas, fez uma explanação acerca dos objetivos do Programa. Nessa reunião, foi destacada a formação do professor, a oferta de bolsas para os alunos do curso de Geografia, bem como para o supervisor e o coordenador de Área, destacando a diferença entre PIBID e Residência Pedagógica, as relações dentro e fora da escola, e a relação entre teoria e prática.

Foram definidas as equipes de trabalho e as atribuições principais de cada bolsista e voluntário. A partir desse momento, deu-se início aos trabalhos com reuniões, encontros e planejamentos, com o objetivo de preparar atividades direcionadas aos alunos das turmas do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, com inovações metodológicas que contribuíssem tanto para a formação profissional dos bolsistas quanto para o aumento do estímulo dos alunos.

Nesse sentido, os bolsistas passaram a fazer observações de todo o espaço escolar, além da aproximação com os alunos para geração de vínculo e confiança. Vale ressaltar que, diante da realidade em que se encontra o sistema educacional, no qual é notável o desestímulo

dos alunos da Educação Básica, também nós professores nos sentimos frustrados devido ao desinteresse e ao aumento constante da indisciplina escolar.

Este Programa nos faz acreditar que é possível mudar essa realidade, com um planejamento mais sistematizado e direcionado à realidade dos alunos. Desse modo, passamos a ler vários documentos legais, dentre os quais a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que nos dá um norte acerca das competências e habilidades que devemos desenvolver na aprendizagem; a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, implementada pela Secretaria de Estado da Educação, que aproxima ainda mais os objetivos de aprendizagem ao lugar onde estamos inseridos; e o Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola, o qual, segundo Vasconcellos (1995, p. 143):

É um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios cotidianos da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, o que é essencial, participativo. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Ao encontrarmos a coordenadora de Área, esta sempre nos indicou leituras para conhecimento de outras realidades e modelos de educação, a exemplo da Escola da Ponte, de Portugal; e da Escola Nossa Senhora do Carmo, em Bananeiras, Paraíba - PB, ambas com experiências de educação transformadora e emancipadora (Freire, 1996). Nesta última, tivemos a oportunidade de realizar um estudo do meio para termos uma noção de seu funcionamento.

Assim, aos 27 dias do mês de setembro de 2018, conhecemos essa escola transformadora, a qual funciona na perspectiva da metodologia de projetos, tendo como base a competência e a autonomia dos

alunos, por meio de ações transdisciplinares que acontecem e fazem a diferença, apresentando bons resultados e fazendo-nos acreditar que a mudança de pensamento e as práticas relacionadas ao conceito de escola e de educação são possíveis.

ESTUDO DO MEIO REALIZADO NA ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO, BANANEIRAS - PB



Arquivo PIBID (2019).

A convivência como professor supervisor junto à coordenação de área e aos alunos bolsistas do curso de Geografia serviu como subsídio para expressar inúmeros testemunhos positivos em relação ao Programa e às outras formas de agir como educador.

Senti que era uma grande oportunidade de ser ajudado em minha tarefa de professor, uma vez que, na maioria dos relatos de coordenadores pedagógicos, os problemas da educação estavam associados à necessidade de maior criatividade do professor, ao uso de metodologias mais adequadas às realidades, individuais e coletivas, dos estudantes, mas no decorrer do processo, vi que pude ajudar e contribuir também para a formação desses licenciandos, através da experiência já vivida, há anos, na escola da Educação Básica.

Assim, permiti ser observado e observar, juntamente com a equipe, bem como passamos a nos reunir e a traçar metas e objetivos relacionados à aprendizagem. Nas horas destinadas ao planejamento,

passamos a discutir, encontrar e experimentar novas metodologias, as quais realmente aumentaram a participação dos alunos durante as aulas, além das oficinas para confecção de objetos pedagógicos, como mapas, maquetes, todos relacionados aos conteúdos ministrados.

Com a parceria da UFCG, foi oportunizada a realização de aulas em campo e estudos do meio, com a participação de todas as turmas onde o PIBID havia atuado, fazendo-nos perceber o quanto os alunos reagem, positiva e curiosamente, em relação aos questionamentos sobre os lugares visitados, especialmente, por entenderem como se constroem a espacialidade desses alunos e os limites em compreender o espaço, por parte de alguns deles, os quais pouco conhecem para além de seu bairro.

Diante dessa experiência, constatamos que, além da melhoria dos aspectos cognitivos, também houve uma maior aproximação entre os envolvidos, estreitando laços de amizade, confiança e respeito, até mesmo por parte das famílias, pois os pais sempre procuravam informações sobre o objetivo da aula de campo, como dia e horário.

Como experiência exitosa, uma dessas aulas de campo serviu para o conhecimento da UFCG como espaço do Ensino Superior, servindo como estímulo à promoção e à realização de sonhos, os quais podem ser concretizados no futuro. Assim, as turmas do 6º e 7º Anos realizaram visitas aos laboratórios dessa instituição. Para essas turmas, a universidade era desconhecida como espaço de formação e, mesmo residindo na própria cidade nunca havia acessado ou entrado nela. Chamou-nos a atenção quando uma aluna (2019) afirmou, com muita confiança: “– Eu quero estudar aqui!”.

Confesso que, em minha atuação enquanto docente, o contato era quase restrito ao livro didático, contudo, a partir das orientações da Coordenação do Programa, comecei a ler mais e até me identifiquei com algumas práticas (positivas e negativas) abordadas por distintos autores. Com a ampliação do universo da leitura, a gente fala com

mais propriedade dos assuntos abordados, surgem novas ideias, que são colocadas em prática no dia a dia, em sala de aula, não mais como uma verdade absoluta, mas com uma gota de criticidade.

Com a leitura, passamos também a entender que os problemas com os quais lidamos diariamente, como indisciplina, desmotivação, ausência de compromisso e outros, por parte dos educandos e até mesmo por nós educadores, não são somente em escala local, mas mundial, e que, por trás de tudo isso, tem um sistema que contribui para esses fatores. Assim não há culpados, mas há responsabilidades a serem atribuídas a todo o processo educacional que vem sendo construído ao longo dos anos.

Nesse sentido, percebemos que a escola não conseguiu ainda avançar nas práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais e, com isso, existem outros modelos de tendências pedagógicas, os quais se teve a oportunidade de conhecer no PIBID, que podem dar certo. Tais ações desenvolvidas promoveram a produção de inúmeros materiais pedagógicos, os quais serviram para melhor qualificar a abordagem pedagógica, assim como foram expostos em distintos momentos na escola, na universidade e na rua, como espaços de produção de conhecimento e de demonstração de que a escola possui seus limites para além de seus muros, assim como que a aprendizagem se dá ao longo da vida, em todos os espaços de vida dos sujeitos.

Uma das experiências centrais de nossa ação se deu na culminância do projeto. No dia 07 de novembro de 2019, na Escola Matias Duarte Rolim, ocorreu a Amostra Pedagógica Geográfica, como forma de cumprir com uma das ações propostas no Subprojeto PIBID/UFCC/Geografia. O objetivo maior do evento foi a socialização e a troca de experiências e saberes produzidos pelos estudantes, pelo professor supervisor de Geografia, pelos bolsistas e pelos voluntários de Iniciação à Docência - ID, destacando os resultados obtidos e as experiências vivenciadas na Escola parceira do Subprojeto Geografia.

Todo o material exposto foi pensado e programado a partir dos encontros de planejamento entre coordenador, supervisor e demais participantes para abordagens das temáticas geográficas do ensino de Geografia, do 6º ao 9º Ano. Nesse momento, passamos a experimentar distintas experiências metodológicas e a elaborar recursos didáticos e procedimentos a serem aplicados nas aulas de Geografia, de forma mais dinâmica e inovadora, a fim de que possibilitassem a superação dos problemas identificados na aprendizagem de Geografia, dentre os quais, a desmotivação e a indisciplina por parte dos discentes.

Tomamos por base os documentos da BNCC, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba e o próprio livro didático. Assim, tudo que foi construído/ produzido foi apresentado na Amostra Pedagógica Geográfica, que passaremos a detalhar a partir de agora.

No sentido de identificar as diferentes fontes de representação para o exercício de localização e orientação espacial, foram expostos os croquis produzidos pelos alunos do 6º Ano, após atividade em campo no entorno da escola; e a Rosa dos Ventos, confeccionada pelos alunos do 9º Ano em oficina temática, em sala de aula.

#### CROQUIS PRODUZIDOS PELOS EDUCANDOS



Arquivo PIBID (2019).

A fotografia aérea foi trabalhada como forma de linguagem cartográfica no 8º Ano, por ocasião das comemorações do aniversário do

município de Cajazeiras - PB, no mês de agosto, além da produção de poemas relacionados às problemáticas ambientais e da realização de visita ao entorno do Açude Grande, em Cajazeiras - PB. Na turma do 7º Ano, foram confeccionados mapas das regiões Sul, Sudeste e Nordeste, em oficinas com os alunos.

FOTOGRAFIA AÉREA DO AÇUDE GRANDE, CAJAZEIRAS-PB; ESTUDOS DE MAPAS DO BRASIL E DAS REGIÕES BRASILEIRAS



Arquivo PIBID (2019).

Ainda como forma de orientação e localização geográfica, durante realização de oficina com alunos do 8º Ano, produziu-se um mapa mundi sob a forma de quebra-cabeça, com a divisão das placas tectônicas, além da localização do globo terrestre pela bússola e dos gráficos produzidos a partir do aplicativo C7 GPS Dados.

MATERIAIS PARA ESTUDOS SOBRE PLACAS TECTÔNICAS



Arquivo PIBID (2019).

Na sala do 6º Ano, encontrava-se uma maquete de um vulcão em erupção, construído por um aluno que fazia o experimento à medida que os visitantes o observavam; e ainda a maquete do globo terrestre, dividido em dois hemisférios, com destaque para as camadas da terra: Crosta, Manto e Núcleo, além de cartazes representativos das camadas da Terra e a representação da atmosfera.

MAQUETES DE VULCÃO EM ERUPÇÃO; DO GLOBO TERRESTRE, DIVIDIDO EM DOIS HEMISFÉRIOS; DAS CAMADAS DA ATMOSFERA; E CARTAZES SOBRE AS CAMADAS DA TERRA



Arquivo PIBID (2019).

A atividade de produção de maquetes e cartazes demonstrativos da representação do ciclo hidrológico da Terra evidenciou que os alunos tiveram a oportunidade de mensurar a pluviometria da cidade de Cajazeiras no ano de 2019, por meio de um pluviômetro caseiro, como forma de observação.

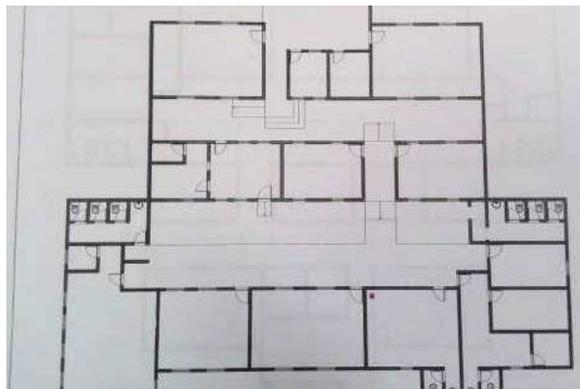
MAQUETE E CARTAZ DO CICLO HIDROLÓGICO DA TERRA



Arquivo PIBID (2019).

A culminância dos trabalhos de linguagem cartográfica se deu com a exposição, por meio de datashow, da planta baixa da escola, com um ponto destacado onde se encontrava um tesouro, denominado de “Botija”, com o valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais) para quem encontrasse primeiro a botija, a partir das referências apresentadas. Os educandos se divertiram bastante na caça ao tesouro, ao passo que demonstraram a capacidade de leitura da planta e o conhecimento do espaço escolar, a partir da representação cartográfica do espaço real.

PLANTA BAIXA DA ESCOLA



Arquivo PIBID (2019).

Entre os estudos, destacamos as ações para a compreensão das categorias geográficas, expressas principalmente no estudo das re-

giões brasileiras, confeccionadas com materiais de EVA, no formato de quebra-cabeças, as quais tinham a perspectiva de desenvolver o senso crítico, a criatividade, a memorização e outras habilidades de aprendizagem.



ESTUDOS SOBRE MAPAS E REGIÕES BRASILEIRAS



Arquivo PIBID (2019).

Na sala de aula destinada aos trabalhos realizados pela turma do 7º Ano, encontravam-se as maquetes temáticas representando a cidade e o campo, após análise, comparação e visita aos locais representados, por ocasião da realização de estudos do meio, ou seja, o

centro da cidade de Cajazeiras - PB e a comunidade Baixa Grande, no município de Cachoeira dos Índios - PB.

CENTRO DA CIDADE DE CAJAZEIRAS; COMUNIDADE BAIXA GRANDE, CACHOEIRA DOS ÍNDIOS - PB



Arquivo PIBID (2019).

Na realização do estudo do meio na comunidade Baixa Grande, em Cachoeira dos Índios - PB, foram reconhecidas e destacadas algumas espécies vegetais da caatinga, nativas e exóticas, culminando com uma coleção de sementes, presente na exposição, com destaque para a moringa oleífera, uma planta da família *Moringaceae*, mais conhecida por moringa, que é utilizada no combate e na prevenção a várias doenças, bem como para outras finalidades, como purificação e limpeza da água. Além disso, houve a demonstração de mudas dessas espécies.

EXPOSIÇÃO DE SEMENTES E MUDAS DE VEGETAÇÃO TÍPICA DA CAATINGA



Arquivo PIBID (2019).

Na sala de aula do 8º Ano, encontravam-se panfletos com temas diversos sobre a cultura de matriz africana, além de comidas típicas que representam a culinária desse povo.

PRAÇA Os QUARENTA, EM TRIUNFO - PB; COMIDAS TÍPICAS DOS POVOS DE MATRIZ AFRICANA



Arquivo PIBID (2019).

Na sala do 9º Ano, havia diversas produções: amostra de rochas e minerais, amostra de produtos industrializados derivados do leite, provenientes das experiências visitadas no entorno da cidade de Cajazeiras, considerando a produção de bovinocultura leiteira.

AMOSTRA DE ROCHAS E MINERAIS; PRODUTOS INDUSTRIALIZADOS DERIVADOS DO LEITE



Arquivo PIBID (2019).

Entre as ações do PIBID, destacaram-se as participações em eventos. Em um deles, fui ministrante de oficina, em parceria com bolsistas de ID e a Coordenação de Área, além de palestrante em mesa-redonda.

EVENTO REALIZADO NA UERN, CAMPUS PAU DOS FERROS:  
PARTICIPAÇÃO EM MESA-REDONDA; MINISTRANTE DE OFICINA



Arquivo PIBID (2019).

Em todas as salas de aula encontravam-se banners com fotografias das aulas de campo realizadas nos seguintes locais: a - Vale dos Dinossauros, município de Sousa, na Paraíba, com a turma do 6º Ano, relacionado ao conteúdo Origem da Terra; b - Cidade de Cajazeiras e comunidade Baixa Grande, município de Cachoeira dos Índios, com a turma do 7º Ano, por ocasião dos trabalhos relacionados ao campo e à cidade, além de duas maquetes com referência à temática, mostrando as diferentes formas de uso e apropriação desses espaços; c - Comunidade Remanescente de Quilombo (os Quarenta), em Triunfo - PB, com a turma do 8º Ano, reforçando o que foi visto sobre povos e culturas, com destaque para a culinária, com amostras e distribuição de comidas típicas dos povos de matriz africana; e d - Fazenda de gado leiteiro

no Sítio Montes, em Sousa - PB, que fornece leite para a fábrica ISIS, com a turma do 8º Ano, sendo expostos alguns dos produtos derivados do leite através do processo de industrialização.

EXPOSIÇÃO DE BANNER SOBRE ESTUDOS DO MEIO E AULAS DE CAMPO REALIZADAS



Arquivo PIBID (2019).

Diante do exposto, concluímos que, mediante a observação do envolvimento e engajamento dos alunos em relação aos trabalhos apresentados, os objetivos do Programa foram alcançados, uma vez que foram constatadas, no dia a dia, em sala de aula, novas práticas pedagógicas no ensino e na aprendizagem de Geografia, com a participação direta dos alunos e participantes do PIBID, através das oficinas propostas de forma individual e coletiva.

Vale destacar o apoio que tivemos do PIBID/UFCC em relação aos estudos do meio, que em muito contribuiu para relacionar teoria e prática, favorecendo a observação e a leitura das paisagens, assim como a compreensão do espaço geográfico onde vivem os educandos.

Afirmo que foram de grande valia as experiências com o PIBID, tanto no sentido da aprendizagem para os alunos bolsistas, o supervisor e os alunos do Ensino Fundamental, como também no estreito

tamento de laços de amizades e de reaproximação com a academia, favorecendo um clima agradável entre todos os envolvidos, o que contribui para o melhor desenvolvimento da comunidade escolar.

Com o PIBID e sua atuação em longa permanência, o aluno da escola percebe que a Geografia está presente em sua vida e se desenvolve no presente, num dado espaço, mas que, em outros momentos, será necessário e possível acessar outros espaços, isso sendo alimentado por sonhos e por pessoas que possam estimular a continuidade dos estudos e a conquista da liberdade e da autonomia, por exemplo.

Em relação ao comportamento dos bolsistas e dos voluntários aos alunos da escola, considero que foi satisfatório, pois sempre procuraram se aproximar, dando uma atenção mais individualizada, valorizando cada um, o que fez com que logo ganhassem sua confiança e amizade. Em depoimentos, a aluna bolsista A afirmou que se sentia valorizada quando os alunos da escola já a tratavam como professora, aumentando a expectativa em relação a assumir a profissionalização e atuação docente. Em relação à vivência entre coordenação, supervisão e alunos bolsistas do PIBID, esta aconteceu de forma harmoniosa, sendo respeitados o espaço e a atuação de cada um, com seus limites e habilidades próprias.

Como supervisor do PIBID, tive a oportunidade de trabalhar e experimentar novas metodologias, bem como utilizar diferentes recursos didáticos em sala de aula. A partir do ingresso no Programa, passei a praticar mais o hábito de leitura e a desenvolver a escrita, seguindo as orientações por parte da Coordenação, além da participação em eventos e a troca de experiências entre os sujeitos participantes do PIBID.

Em relação à reflexão acerca das práticas pedagógicas e da oportunidade de novos momentos de aprendizagem, a maior dificuldade de atuar no Programa foi relacionada ao tempo, pois são muitas as ações a serem desenvolvidas, além do tempo destinado à preparação

das aulas e da atuação docente. Contudo o Programa demonstrou que, com a valorização docente por parte do Estado, deve haver maior promoção e dedicação do docente à escola, imprimindo mais qualidade à educação, como o PIBID condicionou.

Em nossa escola, sentimos que o Projeto PIBID foi bem aceito, sendo visível a participação dos alunos nas atividades propostas. Por meio das leituras, ampliamos o universo de ideias que foram traduzidas em ações concretas, as quais conquistaram a confiança dos alunos e despertou, ainda mais, o desejo pelo conhecimento, resultando em aprendizagens significativas. Também reforçou nossa consciência de que, hoje, não é fácil atuar na educação, mas ainda é possível fazer a diferença, com a clareza de que estamos contribuindo para a formação de cidadãos transformadores de espaços geográficos possíveis e sonhados, com menos desigualdades sociais.

Considero positiva minha atuação como supervisor do Programa, pois acredito que auxiliiei e orientei os licenciandos do curso de Geografia nos momentos de observação e prática de sala de aula, além dos encontros para planejamento de atividades, graças aos muitos anos de experiência atuando como professor. Outra vantagem foi a criação do elo entre a escola e a universidade, o que contribuiu muito para o dinamismo escolar.

Dessa forma, sou testemunha de que este Programa nos faz acreditar que é possível mudar toda uma realidade, com um planejamento sistematizado e direcionado à realidade dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem significativa. Avalio que foi muito útil para minha formação pessoal e uma atualização em relação à formação acadêmica, pois tive a oportunidade de conhecer e participar de vários eventos internos e externos da Universidade.

Concluindo, afirmo que o ganho é notório para ambas as partes: a escola, devido à atualização e à experiência do professor supervisor

e dos alunos da escola; a UFCC, por aproximar os futuros professores, ainda em formação acadêmica, à realidade presente.

## Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

PLANEJAMENTO COM SUPERVISOR, BOLSISTAS E VOLUNTÁRIOS DE ID DO IFPB



Arquivo PIBID (2019).

EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA GEOGRÁFICA NA EMEIEF MATIAS DUARTE ROLIM



Arquivo PIBID (2019).

# O PIBID NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: DE PROFESSORA A SUPERVISORA

Micaele Amancio da Silva<sup>1</sup>

## Para início de conversa...

Ah, o PIBID... Uma experiência maravilhosa que tanto contribuiu para a formação da minha identidade docente. Pimenta (1999, p. 19) afirma que esta identidade se constrói pelo “significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes...”.

A identidade docente está em um processo constante de construção, de ser e se conhecer enquanto professor(a), entendendo que ser professor(a) não diz respeito somente a “dar (ministrar) aula”, mas envolve muitas outras variáveis, a exemplo, do contexto político e social, da identidade pessoal, das relações do cotidiano, das trocas de experiências e conhecimentos, entre outras.

E como foi bom poder compartilhar um pouco da minha experiência com os meninos e as meninas que estão se formando professores e, ao mesmo tempo, aprender tanto com eles e os demais que compõem este Programa. Mas, antes de chegarmos ao PIBID, vamos rememorar minha formação profissional, que envolve o âmbito pes-

<sup>1</sup> | Supervisora do PIBID Geografia (2018-2020). Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Educação da Ciência e da Tecnologia do estado da Paraíba e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. E-mail: amanciomicaelle@outlook.com.

soal, pois essa trajetória, que implica o que eu sou hoje enquanto pessoa e professora foi o que me permitiu trazer minhas contribuições para o PIBID do curso de licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras (UFCG-CZ).

Não quero aqui romantizar alguns desafios enfrentados na minha vida discente, porém estes me trouxeram aprendizados. Moradora da zona rural, filha de uma professora e de um agricultor, desde cedo, aprendi sobre a importância da educação. Fui alfabetizada por minha mãe em uma escola rural, no antigo sistema de multisseriado. Ao ingressar nos Anos Finais do Ensino Fundamental (na época, denominado de Fundamental II), tinha de me deslocar, todos os dias, cerca de 40km de distância para a cidade de Sousa, onde estudava. Assim também foi durante todo o Ensino Médio. Nessa fase, decidi que queria ser professora de Geografia, inspirada na vivência da minha mãe, enquanto professora, e no encanto que tenho pela geografia.

Em 2008, ingressei no curso de licenciatura de Geografia da UFCG-CZ, realizando diariamente um novo trajeto de 42km da cidade de Sousa, na qual resido, até Cajazeiras. E, naquela época, ouvi muitas críticas negativas, do tipo “Tu vai ser professora? E de Geografia?!”, fala proferida, inclusive, por outros professores. Essa fala está carregada de um discurso que legitima a desvalorização da educação pela sociedade.

Uma desvalorização que vem do Estado e dos governantes, precognizada nas políticas públicas, nos programas e nas propostas curriculares, que, por sua vez, atendem aos interesses do mercado, buscando o desenvolvimento de uma educação que forme para o mercado de trabalho, como também para a reprodução de um sistema. Desvalorização vinda também de parte da sociedade civil, que tem responsabilizado os professores e a escola pela defasagem do sistema educacional, mas que, em muito, tem deixado a desejar em suas funções. Um exemplo claro disso é a ausência ou a insuficiência do exercício do papel da

família no processo educacional, pois pais, mães e responsáveis têm delegado à escola a função de educar seus filhos. Como afirmam Pontuschka *et al.* (2009, p. 14), “na sociedade contemporânea, novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores. Com o colapso das velhas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais [...]”. Essas minhas considerações não vêm de dados científicos, apesar de haver inúmeros trabalhos de pesquisa sobre essas questões, elas advêm da minha vivência de 11 anos em sala de aula, compartilhada e discutida com outros professores de diferentes escolas, lugares e áreas de ensino.

Na Graduação, aprendi que a formação em Geografia, e em qualquer outro curso, não se trata apenas de “pagar (cumprir) as disciplinas”. Estudei, participei de projetos de pesquisas e pesquisei a escola, o ensino e as questões que os envolvem. Envolvi-me em questões políticas, dentro e fora da universidade, publiquei e participei de eventos, tendo a oportunidade de conhecer novos lugares, outras realidades e participar de discussões nos âmbitos político, social e educacional.

Todas essas questões vieram a contribuir para minha formação docente e meu posicionamento político em sala de aula. Só não tive a oportunidade de participar do PIBID, pois quando este foi implantado no curso de Geografia da UFCG, eu já era concluinte, o que impedia o meu ingresso. Na Graduação, entre os muitos que estiveram ao meu lado, duas pessoas se destacaram: dois professores que se tornaram amigos e que, até hoje, me ensinam tanto, não somente no que se trata da docência, mas também da vida. A eles, só posso dizer muito obrigada!

Ainda como estudante, em 2010, comecei a lecionar em turmas do Ensino Fundamental (Anos Finais), na cidade de Sousa - PB. O início da docência vem carregado de expectativas, misturadas com certo medo: medo de não conseguir lecionar, de não ter o controle das turmas, no que tange à disciplina, medo de não ser uma boa professora. Apesar

desse temor, tive uma boa experiência nesse primeiro trabalho e ali confirmei que era o que realmente queria: ser professora de Geografia.

Hoje, sou mestra em Geografia, pela Universidade Federal da Paraíba, e tenho 11 anos de exercício da docência, já tendo passando pelas redes de ensino privada e pública, sendo nesta última nas instâncias estadual e federal. Já lecionei no Ensino Fundamental, Médio, Regular e Educação de Jovens e Adultos - EJA, além do Superior. Em todas as instituições, nas diferentes modalidades e fases, novos desafios foram impostos a mim, pois ensinar não é seguir receitas prontas. Trata-se de entender que alunos e alunas são pessoas de histórias de vidas diferentes. É preciso contextualizá-los, entender o seu entorno e suas demandas, para que assim possamos buscar práticas pedagógicas que permitam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de forma significativa e eficaz.

No ano de 2019, fui professora substituta de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, campus Cajazeiras (IFPB-CZ). Já havia tido outros contatos com o PIBID de Geografia da UFCG, mas foi ali que tive a oportunidade de participar do Programa como professora supervisora voluntária, no edital vigente entre 2018- 2020.

O PIBID, que tem como principal objetivo aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a Educação Básica (Brasil, 2018), para mim, apresenta papel fundamental na formação docente inicial e continuada. Por meio dele, os “pibidianos” têm a oportunidade de ingressar na sala de aula e na escola, mas de uma forma mais reflexiva, embasada em discussões e pesquisas promovidas por todo o grupo, desenvolvendo um trabalho em equipe na busca de metodologias para o ensino e a aprendizagem.

Para os professores da Educação Básica, às vezes, a rotina do cotidiano escolar, que consome muito do nosso tempo, nos impede

ou dificulta o desenvolvimento da pesquisa, da busca e aplicação de novas metodologias. Nisso, o PIBID acaba por consistir em uma troca de experiências, como mencionado anteriormente. Ao mesmo tempo em que os pibidianos aprendem com os professores, nós também aprendemos com eles. E sem falar dos debates ocorridos nos encontros constantes, promovidos pela Coordenação do Programa, pois é necessário discutir e refletir sobre a educação escolar e o ensino de Geografia. A nossa experiência em sala de aula é apenas um ponto de vista do todo, que deve e precisa ser somada a outras experiências, a outras pessoas, a outras ideias. Educação não se faz só!

No IFPB, foram seis pibidianos que me acompanharam e que por mim foram supervisionados. No começo, tivemos alguns encontros e desencontros, devido a incompatibilidades de horários. Mas isso parece que foi essencial e assim formaram-se três duplas, que tinham exatamente o perfil conveniente para cada turma, 1º INTEL (Curso Técnico Integrado de Eletromecânica), 1º INTED (Curso Técnico Integrado de Edificações) e 3º INTEL (curso Técnico Integrado de Informática). Como nos cantava a saudosa Elis Regina, “tem gente que chega pra ficar”.

Durante nove meses, o tempo em que lecionei nessa instituição, reuníamos-nos constantemente para o planejamento das aulas e dos projetos a serem desenvolvidos. Estabeleceu-se uma relação de confiança, que foi se construindo a partir da vivência e das conversas... Nas aulas em que apenas observavam, os pibidianos tinham toda a liberdade para se manifestar. Em alguns momentos, ministraram as aulas com o intuito de desenvolverem sua autonomia em sala, e eu fiquei dando apoio e intervindo quando necessário. Eles interagiram muito bem com as respectivas turmas, criando um espaço afetivo em sala de aula, indo ao encontro da forma como busco trabalhar com os meus alunos.

Acredito que, nos dias de hoje, em que temos alunos e alunas tão carentes de alguns valores e sentimentos, com quadro de depres-

são, como constatado em alguns casos, essa afetividade se torna imprescindível e essencial. Assim, também auxiliamos os alunos na sua formação cidadã e pessoal. E estamos cada vez mais nos envolvendo com essas questões, porque se tornou uma demanda imposta pela sociedade atual. Além disso, essa afetividade também contribui para a aprendizagem, uma vez que se estabelece uma relação de confiança entre alunos, professores e, nesse caso, os pibidianos.

Em cada turma, com o apoio da coordenação do PIBID, idealizamos e executamos alguns projetos, considerando o perfil da turma, os conteúdos trabalhados e as dificuldades dos alunos. Alguns se destacaram devido aos resultados alcançados na participação, no engajamento dos alunos e também na aprendizagem.

Nas turmas dos 1º Anos, foi construída uma oficina pedagógica intitulada “O uso do aplicativo C7 e as diferentes metodologias aplicadas no ensino de Cartografia”. Por meio dessa oficina, buscamos trabalhar, de uma forma mais dinâmica e prática, os conceitos relacionados à Cartografia, fazendo uso de recursos tecnológicos, como o celular, algo tão presente na vida dos alunos e que, na maioria das vezes, se torna um inimigo para os professores em sala de aula.

OFICINA “O USO DO APLICATIVO C7 E AS DIFERENTES METODOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO DE CARTOGRAFIA”



Arquivo pessoal (2019).

Nessa oficina, sob a orientação dos pibidianos, os alunos percorreram diferentes locais do campus do IFPB para realizar o mapeamento da área, desenvolvendo assim a habilidade de orientação e localização no espaço, por meio da interpretação e produção de mapas. Com essa metodologia, como professora, também aprendi muito. Apesar de ter tido uma formação acadêmica de qualidade, confesso que Cartografia e Geoprocessamento são meu “calcanhar de Aquiles” e tenho algumas dificuldades para ensinar sobre os conteúdos pertinentes a tais áreas. Mas é sobre isso que estamos falando, a oportunidade que o PIBID oferece de promover essa troca de experiências, que, por sua vez, transforma-se em conhecimento, contribuindo para a formação da nossa identidade docente.

Outro projeto que desenvolvemos foi o evento “Geografia em foco: a agricultura do Brasil em destaque”, com a turma do 3º INTEL. Nele pensamos uma série de atividades para abranger toda a turma e discutir sobre a agricultura no Brasil. Nisso, dividimos a classe em duas equipes opostas, em diferentes grupos, para desempenhar atividades diferenciadas, defendendo de um lado o agronegócio e do outro a agricultura familiar. Cada equipe ficou sob a responsabilidade de um dos pibidianos, que, junto a mim, orientava sobre a execução das tarefas e a temática, realizando um trabalho de ensino e pesquisa.

Aliando a arte à produção do conhecimento geográfico, resolvemos aproveitar o potencial artístico do nosso alunado, já que era uma sala repleta de músicos e cantores. Então, uma das metodologias de ensino que desenvolvemos foi a produção de paródias com os temas postos em debate. Além de produzirem letras riquíssimas, eles ainda fizeram apresentações musicais, utilizando instrumentos próprios e alguns do acervo do IFPB. Outro grupo de educandos fez a encenação de uma peça teatral, um júri simulado, no qual retratavam uma disputa por terra entre latifundiários e agricultores familiares.

#### PEÇA TEATRAL E APRESENTAÇÃO MUSICAL



Arquivo pessoal (2019).

Outros dois grupos ficaram responsáveis por protagonizar a atividade do Júri Simulado, no qual fizeram a arguição e a defesa das causas que defendiam acerca do latifúndio e da agricultura familiar no Brasil, sendo avaliados por uma mesa julgadora, composta por professores do IFPB e da UFCG ligados ao PIBID. O evento tornou-se grande. Tivemos um público formado por alunos das duas instituições envolvidas. Posteriormente a essa ação, nossa equipe do PIBID foi convidada para ministrar uma oficina para os licenciandos em Geografia da UFCG-CZ, com base nas metodologias de ensino adotadas nesse evento.

#### APRESENTAÇÃO DO JÚRI SIMULADO



Arquivo pessoal (2019).

As atividades realizadas de forma dinâmica despertaram o interesse e o engajamento dos discentes, propiciando-lhes um conhecimento significativo. Incentivaram igualmente o debate, a pesquisa, o trabalho em equipe e a construção do conhecimento geográfico. Isso foi possível devido ao trabalho realizado por todos que compunham a equipe que formava o PIBID/IFPB-CZ.

Todas essas metodologias de ensino vêm a contribuir para nossa ação docente: a minha, que já estou em sala de aula; e a dos pibidianos, enquanto licenciandos e, mais tarde, futuros professores, mostrando a importância de se pensar um ensino de Geografia de acordo com nossos alunos e aproveitando os seus potenciais, que, muitas vezes, passam despercebidos. Também planejamos outros projetos, no entanto, meu contrato no IFPB foi rescindido e, em seguida, assumi o cargo de professora efetiva no Estado da Paraíba, na cidade de Sousa, o que levou ao meu desligamento do Programa.

Acredito muito no potencial do PIBID como programa para qualificação da formação docente, pois ele atende aos objetivos que lhe são colocados. Contudo, é claro que essa eficácia também depende dos que o integram, como a coordenação, os professores supervisores e os pibidianos. Destarte, esse Programa deveria ser mais abrangente, compreendendo um número maior de alunos dos cursos de licenciaturas. No entanto, nesse contexto de indefinições e temores do atual cenário político brasileiro, em que vemos em execução um projeto de sucateamento da educação brasileira, vivemos na iminência de ataques a um Programa que apresenta tantos benefícios para a formação docente e, consequentemente, para a educação escolar. Que venham dias melhores!

Tecendo essas palavras, passa um filme na minha cabeça. Apesar de ser minha história, foi difícil falar sobre isso, pois não se trata de algumas linhas escritas, de umas histórias contadas, mas de autocohecimento, de reflexão sobre a vida pessoal e a profissional, que es-

tão sempre entrelaçadas. Não tenho a pretensão de servir de exemplo, mas sim de reforçar o debate sobre a importância da educação para uma sociedade melhor.

Quero, em sala de aula, o ensino de uma Geografia em que os discentes sejam capazes de analisar a realidade e nela intervir, de forma política e consciente. E o PIBID tem muito a contribuir para a formação acadêmica docente, para a Universidade, para a formação continuada docente, para a Educação Básica, para o ensino de Geografia, para a educação em si. Que esse Programa resista e cresça!

## Referências

BRASIL. **Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019.** Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: set. 2021.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O DIA DA BALBÚRDIA, AULA NA RUA EM LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA NACIONAL, CAJAZEIRAS-PB



Arquivo PIBID (2019).

CONHECENDO A ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO, A 'ESCOLA DOS SONHOS', EM BANANEIRAS-PB, 2019



Arquivo PIBID (2019).

# O PIBID COMO PROPULSOR DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DE PROFESSORES E DA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR

Wanessa Silva de França<sup>1</sup> | Camila Saraiva Lacerda<sup>2</sup>  
Ivanalda Dantas da Nóbrega<sup>3</sup> | Cícera Cecília Esmeraldo Alves<sup>4</sup>  
Patrícia Brito Souza da Nóbrega<sup>5</sup>

## Introdução

O incentivo à formação acadêmica discente em cursos de licenciaturas promove o setor educacional e a formação cidadã, pois a qualificação e o incentivo à formação e, por conseguinte, à condição de produzir profissionais habilitados e capacitados culminam na melhor qualidade da Educação Superior, assim como da Edu-

1 | Bolsista de Iniciação à Docência (ID) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Geografia, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), Campus Cajazeiras, 2018-2020. E-mail: wanessa.sf.tierra@gmail.com.

2 | Bolsista de Iniciação à Docência (ID) do PIBID, Subprojeto Geografia, UFCG, CFP, 2018-2020. E-mail: camilalacerda145@hotmail.com.

3 | Professora Adjunta na UFCG, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Gestão do PIBID 2015-2018. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. Colaboradora na Coordenação de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ivanaldadantas@gmail.com.

4 | Professora Adjunta na UFCG, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e colaboradora na Coordenação de Área do PIBID, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

5 | Mestra em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB e graduada em Química (Lic.) pelo IFPB. Ex-bolsista de ID do PIBID. Atua na área de Saneamento Ambiental, Educação Ambiental e Ensino de Química. Colaboradora na Coordenação de Área do PIBID Subprojeto Geografia. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: patriciadanobrega@hotmail.com.

cação Básica, especialmente se o projeto formativo se voltar para a formação de professores pesquisadores.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado no ano de 2007 e tem como objetivo central a articulação entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

Em toda a sua vigência, as ações promovidas são concretizadas e remetem à qualidade impressa na sociedade por aqueles que as fazem (coordenadores Institucional, de Gestão, de Área, supervisores e bolsistas de Iniciação à Docência - ID), assim como pode ser constatado em uma ampla produção científica de pesquisas na área (André, 2017; Corrêa, 2017; Gatti *et al.*, 2014).

Aqui nos referimos especialmente aos Editais Capes Nº 7/2018 (Brasil, 2018) e Nº 37/2018 (UFCC, 2018), a partir dos quais a UFCC organizou, na sua estrutura multicampi, a formação de subprojetos em núcleos que abrangeriam distintos cursos de licenciaturas em prol da formação acadêmica discente no Ensino Superior. Essa forma organizativa incidiria diretamente na ampliação e qualificação da relação da Universidade com escolas campo do ensino público, que se tornariam parceiras na execução do PIBID, resultando no incentivo à formação na Educação Básica e na Educação Superior.

Neste capítulo, apresentamos reflexões acerca da formação acadêmica discente para a docência, e nesta, a formação do professor pesquisador reflexivo, cujo perfil se diz diferenciado, segundo Tardif (2002), ao afirmar que a prática reflexiva colabora para que o professor responda às situações indeterminadas e flutuantes, condicionando-o à criação de soluções e novos modos de agir no mundo.

As reflexões aqui contidas advêm de nossa participação no PIBID, Subprojeto Geografia, do CFP/UFCC, no período de setembro de 2018 a fevereiro de 2020, cuja atuação como bolsistas de ID

se deu no 6º Ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Matias Duarte Rolim, situada na cidade de Cajazeiras, Paraíba.

Procuramos compreender e demonstrar como o PIBID se apresenta como instrumento intensificador e fomentador da formação acadêmica de professores. Na escola, as experiências vivenciadas denotam a importância do Programa como meio de desenvolvimento das ações que principiam a docência, por meio de atividades junto à atuação docente do professor supervisor na escola campo, o que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão, mecanismos estes que consubstanciam o conhecimento da sala de aula e promovem a construção do professor pesquisador.

Esse entendimento se pauta em autores como Alencar (1990), Brasil (2010), Coltrinari (2012), Freire (1996), Klug, Molin e Dias (2015), Martins (2012), Oliveira (2017), Suertegaray (2012), Vesentini (2012) e Woitowicz e Schlosser (2018).

## **A formação acadêmica de professores de Geografia e o PIBID**

Pensar a formação acadêmica de professores traz questões que norteiam esta profissão, muitas vezes árdua, desvalorizada e pouco reconhecida. Neste debate, podem-se citar, como desafio contínuo da formação acadêmica discente para a docência, a insuficiência nas políticas de formação continuada docente, a pouca valorização da profissão pela sociedade, as dificuldades de convívio em sala de aula, a sobrecarga de trabalho e os baixos salários, por exemplo.

Os desafios que envolvem a profissão de professor podem ser minimizados, quando os discentes em formação acadêmica compreendem que adotar uma posição diante das oportunidades oferecidas por

políticas públicas de valorização dessa formação e da atuação docente, por parte do Estado, e por vezes, pela universidade, no que se diz respeito a ensino, pesquisa e extensão, entre outros segmentos, demonstram a responsabilidade em viver significativamente a universidade, preocupando-se com o aprimoramento e o crescimento dos saberes científicos e práticos.

Visando à mitigação da ausência ou ineficácia do Estado, no tocante à formação acadêmica em licenciaturas, a melhoria dessa formação e da relação universidade-escola, assim como o apoio às ações e a qualidade da Educação Básica, entre outros objetivos, o PIBID foi implantado em várias universidades públicas brasileiras, entre as quais a UFCC. Nela nos debruçamos sobre as ações do Subprojeto PIBID Geografia, com o seguinte objetivo (UFCC, 2018, p. 2):

Promover a formação inicial dos estudantes de licenciatura do curso de Geografia para atuação na Educação Básica, qualificando e valorizando esses sujeitos, estreitando a relação universidade-escola, desenvolvendo práticas pedagógicas de ensinagem nas escolas parceiras, fundamentadas nas perspectivas emancipadoras/transformadoras de ensino de Geografia capazes de promoção da situação de espacialização e reflexão dos sujeitos da aprendizagem.

No intuito de consolidar a formação acadêmica, a partir do ato experiencial dialógico, em tempos e espaços diferenciados, a UFCC conta com o PIBID, programa que possibilita ampla construção de conhecimentos, formação de habilidades e competências, agregadas ao processo formativo.

A aproximação entre escola e universidade já se faz por meio de estágios supervisionados, como experiências iniciais da docência em construção, sendo fortalecida pelo PIBID, o qual intensifica, em longo prazo, a práxis. A relação teoria-prática possibilita o conhecimento

mais profundo do espaço escolar e de suas nuances no tocante à educação e ao significado de educar.

Para pensar a educação e a escola, a organização curricular do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Geografia do CFP/UFCC (UFCC, 2008) inclui, em sua proposta, a formação a partir do exercício de atividades realizadas em disciplinas de caráter teórico, teórico-prático e prático. Estes dois últimos incluem as quatro disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia (I, II, III, IV), realizadas numa itinerância, em espaços e tempos diferenciados, ou seja, na Universidade e em escolas da Educação Básica, como espaços interconectados e interdependentes.

A prática como Estágio Supervisionado, do mesmo modo que a prática como componente curricular, permeia a noção de diálogo e, além de ser condição para a obtenção da licença para o exercício da docência, “oportuniza a vivência *in loco* e o conhecimento de situações reais, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino” (UFCC, 2008, p. 17).

No intuito de fortalecimento e valorização da formação acadêmica discente em licenciaturas, soma-se às atividades práticas e teórico-práticas de estágios a implementação do PIBID, o que culmina na percepção do licenciando a não se limitar ao currículo construído pela universidade, confinando-se apenas na vivência diária das disciplinas, mas sim agregar ao seu currículo, experiencial e formal, as mais diversas experiências possíveis no âmbito da educação e da docência.

Entendemos a importância do desafio para o discente de licenciatura na construção de sua formação, pautada na orientação da construção de uma caminhada universitária que permeie distintos espaços formativos, compreendendo a tríade ensino, pesquisa e extensão, sendo o PIBID um programa originado no interior das políticas públicas de formação e incentivo à docência e de valorização da Educação Básica.

O PIBID se consolida, então, como um terceiro espaço formativo (Felício, 2014; Zeichner, 2010), que aglutina os outros dois espaços de formação acadêmica discente para a docência: a universidade e a escola. Considerado por muitos como um desafio, o licenciando encontra, no PIBID, inúmeros atributos para o fortalecimento de sua formação, assim como a compreensão de que sua trajetória formativa pode ser mais bem qualificada quando agregada aos programas, projetos e à realização de pesquisas acadêmicas, como as demais oportunidades proporcionadas, a exemplo das experiências vivenciadas na alternância entre espaços e tempos distintos da universidade e da escola.

O PPC do curso de Geografia (UFCC, 2008, p. 18) trata da formação acadêmica docente, destacando a importância da prática realizada, por ocasião dos estágios supervisionados, o que não difere da perspectiva do PIBID, pois ambos objetivam o contato direto do licenciando com a escola, sendo assim uma relação mediatizada em longo prazo, mas profunda e com maior propensão à consolidação da práxis. Assim, o PIBID segue a intencionalidade do Estágio Supervisionado, este que, segundo o PPC (UFCC, 2008), embora tenha o caráter de ampliação da práxis por meio da consolidação de um projeto próprio, ocorre com vigência de 18 meses e concessão de bolsas de estudos. De acordo com o PPC (UFCC, 2008), o Estágio:

Está definido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

A maior permanência na escola, inerente ao Programa PIBID, cujo tempo de execução se dá em médio ou longo prazo, isso se comparar-

mos ao período de realização de estágios supervisionados, imprime ao Programa a referência de se constituir um terceiro espaço formativo (Felício, 2014; Zeichner, 2010), que unifica a relação universidade-escola, para além destas. Segundo os licenciandos participantes do Programa (2019), o PIBID se constitui como terceiro espaço de aprendizagem, um espaço formativo na formação de professores, e explicam:

ALUNO A – Além do espaço entre os muros da universidade, temos contato com outros lugares, que nos proporcionam uma melhor capacitação acadêmica.

ALUNO B – Temos, no PIBID, orientações de textos, conteúdos e temas que, muitas vezes, não temos em sala de aula na academia.

ALUNO C – O Programa nos leva a uma experiência prática da nossa futura profissão.

ALUNO D – O que vemos na teoria é bem diferente da prática e, a partir disso, o PIBID tem nos proporcionado essa ampla vivência em poder construir uma formação melhor e de qualidade.

ALUNO E – As práticas do PIBID são novas experiências para a carreira profissional, auxiliando até o professor supervisor a se motivar e realizar um melhor trabalho no ensino.

ALUNO F – Torna-se espaço formativo pelo espaço ofertado de atuar nas escolas.

ALUNO H – Proporciona logo cedo a experiência em sala de aula, e isso para quem quer seguir essa carreira é maravilhoso, e para muitos até ajudando na permanência do curso. Também que, a partir do PIBID, realmente querem ir atuar em sala de aula.

ALUNO I – Constitui um processo de ensinar e, ao mesmo tempo, aprender, pois são orientadas leituras de textos e conteúdos construtivos para nossa formação.

ALUNO J – Com o PIBID, pode-se compreender como melhor desenvolver a didática em sala de aula, assim

como compreender a atuação docente do ponto de vista da didática.

ALUNO K – Pelo espaço ofertado de atuar nas escolas.

Os residentes ensinam, em suas falas, a dicotomia entre teoria e prática, contudo a intenção na formação acadêmica, sobretudo por meio do PIBID, é que se perceba a construção da práxis em todos os espaços formativos considerados. Assim, a convivência em maior período de tempo e de ações realizadas nos dois espaços – escola e universidade – possibilita, na formação acadêmica docente, um conjunto de experiências formativas realizadas em equipes, nas quais se fazem presentes atitudes auto-organizativas, de supervisão e de coordenação. Entre as experiências formativas, os participantes enalteceram:

ALUNO A – Cada experiência nos proporciona uma maior comunicação e desempenho ao projeto nas escolas parceiras. Já na universidade, participamos de eventos para apresentar nosso trabalho.

ALUNO C – Observando o que se aprende na escola e na universidade, vemos que essas realidades, na maior parte das vezes, são um pouco distintas, mas se complementam e se interdependem.

ALUNO D – São distintas uma das outras porque o que você vê na universidade não é o mesmo que se vê em uma escola.

ALUNO E – A realidade da escola, de início, pode ser um pouco assustadora, porém quando nos aprofundamos nesse ambiente, passam a ser gratificantes as relações obtidas no meio.

ALUNO F – As duas realidades são bem diferentes e têm muito a nos ensinar até que nos tornemos professores. Mas o trabalho em equipe mostra como a gente deve se organizar pessoalmente e também em equipes.

ALUNO H – A realidade sempre vai ser diferente da teoria apresentada em sala de aula na Universidade,

mas com a ajuda do Supervisor, vamos aprendendo em conjunto, e procurar sempre avançar para melhorias na nossa formação. A coordenação de Área já traz outra experiência de coordenar todo o Projeto.

ALUNO J – Às vezes, o planejado não sai como planejado e deve-se rever o que se fez e que merece ser reformulado.

O PIBID tem sido fator indispensável à promoção da formação acadêmica discente nos cursos de licenciaturas do CFP UFCC (Di Lorenzo; Lucena Neto, 2019), especialmente se considerar a formação em Geografia para atuação na Educação Básica, segundo afirmam os bolsistas de ID e voluntários de ID ao se relacionarem ao Programa:

BOLSISTA A – O PIBID mostra meios de ensino dinâmico para ensino de Geografia na Educação Básica, facilitando a relação ensino-aprendizagem.

BOLSISTA B – São inúmeros os desafios encontrados em sala de aula, que, na maioria das vezes, nos levam a possíveis soluções; e isso a gente aprende no PIBID. Não somente para uma turma específica, mas algo que pode se estender às experiências com os nossos futuros alunos.

BOLSISTA C – Antes do PIBID, particularmente, eu não tinha muita certeza se queria a docência como profissão. Hoje, após algumas experiências, tenho certeza do que quero para minha carreira profissional.

BOLSISTA D – Percebo dificuldades enfrentadas por parte dos alunos da escola. Nesse caso, quando chegamos à escola, percebemos que os mesmos começam a ter mais uma atenção sobre os conteúdos, e isso nos faz refletir como o professor aprende com o aluno. E isso facilita a formação e incentiva mais para que a gente seja professor.

BOLSISTA E – Quando a realidade do ambiente escolar se aproxima do projeto, faz com que decida antes da

conclusão se é realmente a profissão a seguir. No meu caso, ajudou bastante nessa decisão.

BOLSISTA F – A vivência no PIBID demonstra a forma como a gente atua e se vê em sala de aula. Assim, se tem a noção do quanto é gratificante a docência.

BOLSISTA H – Vi a necessidade existente de melhor desenvolver as ações na escola e a carência de novas formas de ensino dentro de sala de aula. Como participo do PIBID, tem a aplicação de oficinas e vejo que os alunos prestam mais atenção nas aulas mais dinamizadas.

BOLSISTA I – Vejo que a articulação para se dar a aprendizagem precisa melhorar, necessitando da elaboração de projetos que enfatizem linguagens e recursos diferenciados, como aprendemos no PIBID. A partir desses, a gente entende que não se pode basear apenas no livro didático, embora as leituras sejam necessárias, mas precisamos partir para ações práticas com os alunos.

Assim, constroem-se múltiplas opções de ensino, somadas a distintas metodologias, recursos e linguagens, o que proporciona a reflexão das práticas discentes de licenciandos, de docentes do Ensino Superior e de docentes da Educação Básica, promovendo a formação para a aprendizagem, transformando a sua formação acadêmica discente em processos dialógicos de atuação junto ao docente da Educação Básica e, por conseguinte, a produção de saberes, construídos e compartilhados, coletivamente, além de tantos outros fatores positivos que o Programa confere à formação, acadêmica e continuada, docente.

De acordo com os participantes do projeto, o PIBID trouxe contribuições em sua formação e de egressos do Programa, a exemplo do que afirmam:

ALUNO A – Perder parte de minha timidez, aumentando a capacidade de leitura e de entendimento dos conteúdos.

ALUNO B – Aumento no desejo do hábito de leitura. A possibilidade de estar em sala de aula e observar a realidade de diferentes situações.

ALUNO C – O PIBID contribuiu de forma ativa na formação acadêmica/profissional de muitos egressos do curso de Geografia, é notável a postura e desenvolvimento destes após a participação no programa.

ALUNO E – Uma maior aproximação com o espaço escolar deve ser, em minha opinião, a maior contribuição do PIBID.

ALUNO F – As contribuições são positivas, pois todos falam bem e que é uma grande oportunidade dentro da vida acadêmica.

ALUNO H – Trazer a realidade da sala de aula nos períodos iniciais é muito motivador para aqueles que realmente querem a docência.

ALUNO I – O PIBID, ele proporciona uma aproximação dos alunos graduandos com a escola por um período muito bom. São dezoito meses de contribuição e enriquecimento de experiências, e mesmo com todas as dificuldades, ainda assim podemos aproveitar muitas oportunidades, participar de eventos, comprar livros, escrever, publicar, conhecer outras realidades, sonhar com o mestrado.

ALUNO J – O PIBID trouxe algo novo com relação à forma de aprendizagem dos alunos e de qual maneira os alunos correspondem mais à aprendizagem.

A oportunidade de experienciar a atuação docente enquanto discente da licenciatura proporciona ao bolsista de ID refletir acerca de sua própria formação, da prática, de seus reflexos, desafios e possibilidades, alicerçando antecipadamente sua formação para a profissionalização e futura atuação docente. Ademais, o exercício da práxis na atuação do discente junto ao docente da Educação Básica proporciona habilidades, que só a prática associada à teoria pode construir, sendo indispensável para a sua formação e intensificação, visto que as carac-

terísticas de um bom professor se constroem no processo formativo contínuo, o que envolve, além do ensino, a pesquisa.

A integração entre ensino e pesquisa colabora para o fortalecimento da ciência e reitera o papel da universidade, pois, ao produzir ciência, comunica-se com o ambiente externo, a Educação Básica, por meio da extensão e, por conseguinte, desenvolve ensino e pesquisa, o que ocorre em sua completude por meio do PIBID, cuja finalidade é a de “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2010).

A partir das suas características, o PIBID pode proporcionar maturidade na formação acadêmica discente para a docência por apresentar fatores essenciais à construção do professor, segundo consta no artigo 3º do Decreto nº 7.219 (Brasil, 2010) acerca dos objetivos do Programa:

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

- V. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Tais objetivos corroboram a formação de um profissional habilitado para a atuação docente, o que contribui para a valorização e o reconhecimento dos cursos de licenciatura, bem como da aproximação e do aprofundamento da relação universidade-escola, pelo contato com a sala de aula e convívio com o ambiente escolar, trazendo à tona outras construções de saberes, entendimento dos significados de escola e educação, distintas formas de atuação docente e discente, além de promoção de diálogos, o que só se vislumbra nos espaços e tempos diferenciados da relação universidade-escola. Segundo Martins (2012, p. 54):

Aprender a ser professor é um processo que vai muito além dos conhecimentos ditos técnicos e específicos com os quais entramos em contato na universidade, estando relacionado, também, com uma diversidade de outros conhecimentos que só se aprende quando há uma proximidade entre o universo acadêmico e o universo escolar.

A permanência nas atividades diretas em contato com a escola, em maior temporalidade do que ocorre nos estágios supervisionados, e que vem sendo proporcionada pelo PIBID tem demonstrado que há a necessidade de políticas públicas de fortalecimento da formação de professores, pois, segundo Vesentini (2012, p. 235), “a preocupação com a formação do professor de Geografia, em especial com relação à escola fundamental e média, é quase inexistente nos cursos de Geografia, mesmo nas melhores universidades do país”. Assim, não se pode pensar em formação sem programas de formação, pois o licenciando em Geografia e demais categorias da licenciatura necessita de

mais contatos e vivências na escola, pois ainda é insipiente no âmbito dos cursos de licenciatura no Brasil (vesentini, 2012).

A ampla produção acadêmico-científica acerca do PIBID demonstra que a existência desse programa como terceiro espaço formativo promove a formação de educandos com desenvoltura no que diz respeito à fala, ao preparo, à responsabilidade e visão de futuro, pois, ao desenvolverem suas práticas na escola, os participantes do PIBID, automaticamente, vão construindo suas identidades profissionais e sociais, na medida em que interagem com os demais profissionais e as suas próprias experiências educacionais (oliveira, 2017). O cotidiano da escola e a inter-relação dos envolvidos no Programa promovem o conhecimento e a construção da identidade desses sujeitos, assim como auxiliam na melhoria da Educação Básica no Brasil e na formação de educadores mais qualificados para estarem dentro da escola (woitowicz; Schlosser, 2018).

Para esses autores, o contato antecipado com a sala de aula constrói experiências que fazem o discente em formação entender como deve atuar nos mais diversos casos, além de melhorar a sua prática e compartilhá-la, alcançando diversos espaços na universidade, o que lhe dará segurança quando estiver atuando profissionalmente. Ademais esse contato fornece subsídio para que se perceba a leitura da realidade e as possibilidades de, a partir desta, se construir ciência como professor pesquisador. Segundo os bolsistas de ID entrevistados (2020), o PIBID representa em sua trajetória:

BOLSISTA B – Participar do PIBID está proporcionando analisar minha postura enquanto discente e futura docente. Isso é de total importância, tendo em vista que, quanto mais eu me interessar diante disto, poderei contribuir para melhoria do Ensino Básico, como tantos outros profissionais.

BOLSISTA C – É indispensável à continuidade do PIBID para a melhor qualificação da formação inicial discente em cursos de licenciaturas.

A execução do Edital N° 37/2018, do PIBID Subprojeto Geografia (UFCC, 2018), contempla 57 ações que explicitam a organicidade do programa na instituição, direcionando os licenciandos para a sua execução. Entre as tarefas, está a realização de atividades diferenciadas como estudo do meio, confecção de materiais didáticos, catalogação de livros didáticos para o ensino de Geografia, participação em reuniões escolares, realização e apresentação de artigos científicos em eventos, construção de planos de aulas e portfólios individuais e coletivos, entre muitas outras atividades relacionadas ao cotidiano escolar e universitário. Tais atividades contemplam, por um lado, a Geografia Escolar e, por outro, a formação acadêmica para a docência. Essas ações colaboram no processo formativo e autoformativo do sujeito, além de construir a identidade discente rumo à docência.

A práxis se dá, especialmente, nesse caminhar do bolsista de ID entre a universidade e a escola na formação de um futuro professor pesquisador. Com a atuação em sala de aula junto ao professor supervisor, na Educação Básica, forma-se através das práticas a necessidade de compreender a própria prática docente, ou seja, como essa aprendizagem tem sido construída com os alunos e se os objetivos têm sido alcançados.

Conforme os bolsistas de ID, no que se refere à articulação entre teoria e prática, como exercício da práxis, as atividades propostas pelo PIBID contribuem para promover essa integração de distintas maneiras:

BOLSISTA A – Com atividades e planejamentos semanais constantes com a coordenadora do projeto e os professores do subprojeto.

BOLSISTA C – Há uma articulação entre o que vemos na teoria e o que colocamos em prática na escola.

BOLSISTA D – A partir da prática, podemos desenvolver outras formas didáticas para que se possa despertar o interesse maior dos alunos pela disciplina e pelos estudos.

BOLSISTA E – O vínculo entre as atividades teóricas e práticas vem mostrando resultados positivos, pois os textos teóricos, em sua maioria, são de altíssima importância sobre o que veremos em sala de aula, com isso promovendo a integração entre os ambientes universidade/escola.

BOLSISTA F – Pois o projeto propõe atividades que aproximam teoria e prática, com a elaboração de oficinas.

BOLSISTA G – Há uma articulação entre o que vemos na teoria e o que colocamos em prática na escola.

BOLSISTA H – Trazendo novas maneiras de levar os conteúdos para a sala de aula.

BOLSISTA I – Contribui, pois podemos ter experiências de como lidar com os alunos, como executar uma aula, o passo a passo.

BOLSISTA J – Em sala de aula, pode-se colocar em prática a teoria aprendida na universidade, sendo realizado de modo simples e compreensível pelos alunos. No entanto, a construção do modo mais simples de ensino é complexa.

BOLSISTA K – O projeto propõe atividades que aproximam teoria e prática, com a elaboração de oficinas.

Tais experiências subsidiam a organização de informações e vivências, as quais, quando sistematizadas, colaboram para o entendimento das realidades da escola, assim como, a partir do desenvolvimento da práxis, forma-se o professor pesquisador, que pode ser entendido como aquele que tem a pesquisa como um elemento necessário para a constante atualização das atividades pedagógicas e o potencial de construir, juntamente com os educandos, o conhecimento significativo e produtivo, com ênfase nos processos que efetivam a aprendizagem

(Klug; Molin; Dias, 2015). Assim, forma-se o professor pesquisador, sujeito que procura entender o processo de aprendizagem buscando criar um ambiente produtivo, capaz de reflexão contínua para a ação e transformação do espaço e das realidades que lhe são inerentes.

## A importância da pesquisa para a iniciação à docência

No Ensino Superior, em qualquer modalidade formativa, é indispensável a compreensão acerca da importância da pesquisa social na leitura do espaço geográfico e assim o entendimento da realidade escolar, acadêmica e social.

No âmbito da formação acadêmica da licenciatura em Geografia, a pesquisa não deve fazer referência apenas ao ambiente acadêmico, mas também à Geografia Escolar, na Educação Básica, como exercício inerente ao cotidiano docente, pois, para agir na escola, é necessário refletir sobre os fenômenos que ocorrem entre todos os que fazem a escola, por ocasião da execução do currículo formativo.

A escola, e nela, a sala de aula, se constitui como laboratório que está em constante mudança, na forma intelectual ou na cognitiva. E todo docente deve fazer uso dela para que obtenha maior entendimento sobre o exercício da práxis docente, pois esta fornece elementos para a compreensão do agir docente junto aos discentes e vice-versa. Ao aprender e compreender os sentidos e significados da docência, da educação e da escola, o educador consolida a formação de inúmeros fatores capazes de melhor intervir nos resultados da aprendizagem. Tais fatores colaboram na realização da pesquisa e seus resultados trazem subsídios para o entendimento de outras formas de agir e transformar a realidade dos sujeitos da escola, a exemplo de promover o

ensino, com sentido e significado para os educandos, o que contribui para o ato do ensino indissociável da pesquisa.

Segundo Freire (1996), não é possível que haja ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois a educação implica a leitura de mundo dos sujeitos, portanto, exige reflexão acerca do espaço geográfico e das relações sociais nele mediatizadas. Em poucas palavras, o progresso da educação se dá por meio da pesquisa, favorecendo o crescimento mútuo do educador (na busca contínua pelo conhecimento, no aperfeiçoamento da prática e na construção de saberes) e do educando (que se apropria do conhecimento novo, ampliando sua aprendizagem).

Por meio da pesquisa, encontram-se respostas para perguntas complexas e aprofundamento de assuntos conhecidos e desconhecidos. Coltrinari (2012, p. 115) diz que a “pesquisa é a procura, ou indagação cuidadosa e sistemática, realizada com a finalidade de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento”. A partir dela, incentiva-se a criticidade do discente, assim como do professor em formação, ocasionando novas perguntas e a busca de novas respostas.

Pode-se entender também, como pesquisa, a procura do método mais eficaz na construção do conhecimento (antecipado), ou ainda a análise da própria prática após a sua construção na verificação positiva/negativa dos resultados obtidos. Exemplo disso pode ser colocado algo prático vivenciado no PIBID Subprojeto Geografia, como a realização de uma pesquisa feita após a elaboração de uma maquete intitulada “O Ciclo Hidrológico” no 6ºAno, na Escola Matias Duarte Rolim. Constituída como uma das ações do projeto, a ação de número 35 consistiu no desenvolvimento de maquetes, a partir das quais foram

produzidos materiais didáticos capazes de espacializar determinados fenômenos geográficos, nesse caso, a água em seus ciclos.

O objetivo da ação nº 35 era apresentar outros materiais didáticos com a finalidade de ampliar o contato dos educandos com diferentes maneiras de aprender. Partindo para uma ação no ambiente, entendemos que o PIBID também proporciona aos educandos a realização de atividades diferenciadas, novas descobertas sobre as potencialidades ainda não percebidas.

Assim, podemos destacar a ação de nº 49, associada à ação de nº 35, que diz respeito à realização de estudo do meio, concretizado no entorno da comunidade, a partir do qual se deu a construção de um croqui da paisagem observada. Incentivamos os alunos a observar os detalhes da paisagem, tanto a natural como a humanizada.



RECORTE DA PAISAGEM PARA A ELABORAÇÃO DO CROQUI



EDUCANDOS REALIZANDO A CONSTRUÇÃO DO CROQUI DA PAISAGEM OBSERVADA

Acervo pessoal (2019).

Essa ação demonstrou que, além de envolver a aprendizagem partindo do ambiente dos educandos, houve a formação de outras ações e a utilização de linguagens e recursos.

Depois de realizarmos essa ação, aplicamos um questionário, e uma das questões que mais chamou a atenção foi: “Alguma vez você tentou demonstrar a sua criatividade em alguma tarefa por motivação própria?”. Obtendo seis respostas positivas, mas tendo se sobressaído o “não”, em 11 respostas, percebeu-se que o aspecto do desenvolvimento integral e da criatividade dos educandos se constitui como um fator nem sempre considerado na formação escolar.

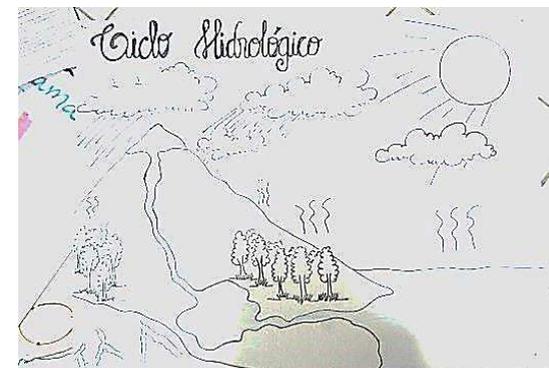
A partir da observação e captação de fragmento da paisagem, por meio da fotografia, e posterior discussão e desenvolvimento do questionário acerca da motivação e criatividade, em sala de aula, os alunos partiram para a construção do croqui da paisagem. Necessitávamos do livro didático para observação de como a temática é representada em imagens, além de cartolina, lápis, pincel e a fotografia da área onde se realizou o estudo do meio para representação do ciclo hidrológico.

REPRESENTAÇÃO DAS ETAPAS DO CICLO HIDROLÓGICO NO LIVRO DIDÁTICO



Torrezani (2015, p. 123).

CROQUI PARA ILUSTRAÇÃO DAS ETAPAS DO CICLO HIDROLÓGICO, CONSTRUÍDA PELOS EDUCANDOS



Arquivo PIBID (2019).

A partir do croqui confeccionado, iniciamos a discussão acerca da maquete a ser produzida, em formato tridimensional, o que permitiu uma leitura mais próxima da realidade, correlacionando os aspectos teóricos de uma representação minimizada do espaço geográfico.

MAQUETES DO CICLO HIDROLÓGICO CONFECCIONADAS PELA TURMA DO 6º ANO



Arquivo PIBID (2019).

Os materiais produzidos foram expostos durante a Mostra Pedagógica, na Feira de Ciências da EMEIEF Matias Duarte Rolim, como

resultado das ações desenvolvidas na escola, momento em que todas as demais turmas e educadores, assim como os demais comunitários que compõem a escola, puderam conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido pela Escola com a presença do Programa nela.

EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA  
DAS MAQUETES DO CICLO  
HIDROLÓGICO DURANTE A FEIRA  
DE CIÊNCIAS DA ESCOLA



Arquivo PIBID (2019).

Para a realização das atividades em sala de aula, como bolsistas e voluntários de ID, tínhamos a liberdade de planejar, quinzenalmente, e realizar a construção do material didático e dos demais planos de atividades, os quais eram devidamente orientados e auxiliados pelo professor supervisor, que por sua vez, era orientado pela Coordenação de Área do Subprojeto, mensalmente. Esses encontros possibilitavam avaliar as atividades realizadas, discutir a elaboração das diversas atividades previamente planejadas a serem realizadas e os avanços alcançados com novos replanejamentos, ou seja, a vivência na consolidação da práxis.

A importância de se discutir esse conteúdo se amparou na abordagem curricular, mas também na preocupação em conhecer a própria realidade dos educandos de uma turma do 6º Ano, composta por 42 educandos, circunscrita ao Semiárido Paraibano. Na realização da maquete do Ciclo Hidrológico, havia alguns educandos repetentes e de faixas etárias e origens distintas, desde o campo até a cidade.

Situados em realidades distintas (campo e cidade), uma homogeneidade os caracteriza: o Semiárido, um espaço de fortes estiagens e de conflitos em torno da ineficácia das políticas públicas de mitigação

das situações de pobreza, fome, estiagens prolongadas e miséria. Contudo, há de se enaltecer que, no Semiárido, não há apenas essas condições, pois se configura como espaço vislumbrado pelo agronegócio na fruticultura e demais culturas de exportação, que têm e muito servido para outros espaços pela exportação, muito mais do que atendido ao mercado e às necessidades internas, entre outras questões que podemos elencar e que não nos cabe discutir neste trabalho.

Considerando a heterogeneidade do grupo na atividade de construção da maquete, dividimos os educandos com perfis distintos, em duplas ou em trios (a dupla não foi uma opção aceita, mas realizada). Durante a confecção, pudemos observar a dificuldade de convívio entre os participantes em situações grupais, assim como em estabelecer e realizar uma cronologia de etapas a serem seguidas, a não obediência às orientações e a falta de atenção no processo avaliativo.

Houve necessidade de reavaliação do conteúdo em função de as dificuldades de aprendizagem serem contínuas. Para a compreensão desse fato, decidimos desenvolver um questionário acerca da atividade realizada e do uso de maquete como recurso. O questionário continha 15 questões, entre as quais, destacamos a opinião de 36 educandos do 6º Ano sobre a elaboração de maquetes.

OPINIÃO DOS EDUCANDOS SOBRE USO DE MAQUETES COMO RECURSO DIDÁTICO (%)



Elaborado pelas autoras (2019).

O gráfico apresentado revela uma tendência ao individualismo na aprendizagem, o que deve ser visto com atenção por parte da escola na realização e na promoção da aprendizagem de outras dimensões da formação humana: o desenvolvimento do espírito de coletividade, da autonomia, da solidariedade, do companheirismo, da ajuda e respeito mútuos, da reciprocidade, dentre outras, que se contrapõem à promoção do individualismo.

Contudo, a intenção da proposta de ação, além de promover atividades coletivas em equipes, visando enaltecer os aspectos mencionados, requeria considerável quantidade de material para a elaboração da maquete, o que não foi disponibilizado pelo Programa no edital vigente, além do fato de que na turma do 6º Ano havia 42 educandos, o que exigia uma quantidade maior de material. Tal construção e realização desvelaram um conflito em sala de aula, o que pode ser compreendido a partir do desenvolvimento da metodologia aplicada, mas também com a realização de um questionário, que atestou a dificuldade de interação do grupo de educandos.

O que se quer mostrar é que é necessário procurar entender as lacunas deixadas no processo de aprendizagem por meio da pesquisa e, a partir dela, procurar intervir na realidade. A confecção da maquete como recurso demonstrou que a aprendizagem vai para além dos conteúdos, pois implica também as relações mediatizadas em sala de aula e a capacidade de administração individual e coletiva dos recursos disponíveis ou necessários de serem produzidos para que ocorra a aprendizagem.

O entendimento acerca dos resultados, advindos da aplicabilidade da ação de produção de maquetes, a partir da fotografia e observação do ambiente, além da avaliação mediante os resultados do questionário e da tabulação das informações obtidas, demonstrou uma ação de ensino cuja avaliação implicou a realização da pesquisa, imprescindível à formação/atuação docente, estas que apresentam

situações que possibilitam a reflexão acerca das metodologias utilizadas na abordagem de conteúdos. Desse modo, entende-se como ocorre a aprendizagem, bem como se avalia em que medida esta necessita ser mais bem desenvolvida, a partir do uso de outras metodologias, caso seja necessário.

A pesquisa no ensino acarreta não só a aprendizagem acerca da realidade dos sujeitos da educação, mas também a própria formação do pesquisador, que se descobre como profissional ou futuro profissional. Portanto, a pesquisa se torna indispensável, segundo Suertegaray (2012, p. 111), uma vez que:

Significa compreender o mundo, mediante respostas que construímos sobre esse mesmo mundo. Essas respostas são expressão da interação entre sujeitos e objetos. Pesquisar pressupõe conhecer o outro – o outro sujeito, o outro objeto. O ato de pesquisar é um ato de conhecimento; portanto, é parte do processo de educação [...].

De acordo com Alencar (1990), no Brasil, muito se desconhece sobre a potencialidade presente no ser humano, que é utilizada de forma limitada, permanecendo muitas capacidades inibidas ou bloqueadas por falta de estímulo, encorajamento e um ambiente que a favoreça. Por isso, torna-se indispensável que os espaços escolares proporcionem, desde cedo, momentos de criatividade, que são importantes para o desenvolvimento pessoal e intelectual, pois, a partir deles, o educando também pode se descobrir. Nessas situações, cabe à escola reavaliar continuamente como ocorre à aprendizagem e verificar se as estratégias utilizadas resultam positivamente ou se exigem a utilização de outras linguagens e recursos, capazes de qualificar melhor os resultados do trabalho docente.

A pesquisa evidencia respostas para o que parece invisível no espaço escolar e em seus processos e sujeitos, podendo colaborar nas

experiências de aprendizagem do educando. Com o resultado da pesquisa, cheg-se à resposta do próximo passo e, então, perguntamo-nos acerca do que se deve fazer. Proporcionar momentos que estimulem mais a criatividade é uma estratégia que encontramos por meio de nossa estadia no PIBID. Além disso, implica o fazer educação com sentido e significação em relação à vida dos sujeitos educandos.

As condições de reflexão e intervenção na situação observada foram promovidas, especialmente, pela maior permanência do Programa na escola, demonstrando a sua importância não só para a formação acadêmica docente, como também para a formação de um licenciando pesquisador, sendo esta uma das metas do Programa, sem perder de vista a necessidade de compreender como o outro aprende e quais as estratégias necessárias para qualificar a educação.

Assim, os resultados da formação na universidade e na escola são transformados positivamente para compartilhar com os demais estudantes e identificar o que pode melhorar, ainda mais, os resultados, ou ainda trazer repercussões que podem parecer negativas, mas que, antes de tudo, servem para obter resultados positivos mediante planejamento e reavaliação.

## Considerações

Com o ingresso no PIBID de Geografia, foi possível realizar atividades que proporcionaram descobertas de outras ferramentas metodológicas para o crescimento da prática educativa e da formação acadêmica docente, já que promoveram momentos de significativa aprendizagem. Fica explícito que o Programa traz consigo novos saberes, construídos no PIBID, este considerado como terceiro espaço formativo, bem como

favorece novas experiências, sendo capaz de formar um professor mais bem habilitado para a execução da docência, intensificando a práxis na aprendizagem da formação acadêmica docente.

A pesquisa como fator essencial para a formação promove vínculos e se constitui base para a execução da prática docente com mais qualidade, entendendo o processo da aprendizagem, as dificuldades e melhorias a serem implementadas, e o aprofundamento do conhecimento produzido na escola. No tocante ao conhecimento geográfico e à disciplina de Geografia, destacamos a importância da experiência na medida em que favoreceu o contato direto dos sujeitos educandos com o meio onde vivem, utilizando-se do processo da observação e dos recursos necessários à construção de maquetes como representações do espaço, por meio do uso de conhecimentos da escala em Geografia e das leituras de mundos desses sujeitos.

Assim, mostra-se como instrumento importante não somente para aqueles que fazem o ambiente acadêmico, mas para os professores da rede pública que querem aperfeiçoar a sua atuação em sala de aula, o que demonstra a relevância do PIBID frente a seu papel na formação de professores e no apoio à Educação Básica.

A identificação das situações necessárias de reavaliação, vistas por meio da pesquisa, facilita o reconhecimento das possíveis práticas a serem realizadas, formando sucessivamente experiências sólidas que constroem um novo perfil de professor. Com a pesquisa, é possível colaborar na construção da práxis, analisando a própria prática e também procurando sempre entender a posição do educando e do educador diante da construção do conhecimento.

Contudo, o PIBID e os demais programas que vislumbram a construção do conhecimento acerca da docência e da área de atuação docente precisam e devem ser valorizados e considerados como políti-

cas públicas de fortalecimento da educação, para que haja a melhor qualificação da formação acadêmica de professores e a promoção da melhor qualidade na atuação profissional na Educação Básica.

## Referências

ALENCAR, E. S. de. **Como desenvolver o potencial criador**: um guia para a liberação da criatividade em sala. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

ANDRÉ, M. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. *In*: 38º REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. São Luís, Maranhão. **Anais** [...]. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 120, seção 1, p.4-5, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm). Acesso em: 22 dez. 2019.

COLTRINARI, L. A formação do professor de Geografia: algumas reflexões. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 115-118.

CORRÊA, C. P. Q. **A formação dos formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017.

FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 395-414, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6587>. Acesso em: 03 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; ANDRE, M. E. D.; GIMENES, N. A. S. Relatório 1. **Avaliação qualitativa dos projetos PIBID implementados em Instituições de Ensino Superior – IES localizadas nas regiões Sul e Sudeste**: caracterização, análise das respostas dos coordenadores institucionais e de Área e professores-supervisores. CAPES, 2013.

GATTI, B. A.; ANDRE, M. E. D.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Coleção Textos FCC**, v. 41, 2014. p. 4-117.

KLUG, A. Q.; MOLIN, A. D.; DIAS, L. C. **Ensinar pela pesquisa**: a educação geográfica e o papel do professor-pesquisador. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N11/Art4-Revista-Ensino-Geografia-v-6-n11-Klug-Molin-Dias.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2019.

MARTINS, R. E. M. W. Contribuições para Iniciação a Docência: A Experiência do Pibid – Geografia da FAED/UEDESC. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 54-63, jul/dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.5/Art4v3n5final.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

OLIVEIRA, H. F. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trab. Ling. Aplic**, Campinas, n. 56.3, p. 913-934, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v56n3/2175-764X-tla-56-03-00913.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2019.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa e Educação de Professores. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 109-114.

TORREZANI, N. C. O relevo, as águas e as paisagens. *In*: TORREZANI, N. C. **Vontade de Saber Geografia**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015. p. 88-125.

VESENTINI, J. W. A formação do professor de Geografia: algumas reflexões. *In*: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 235-240.

WOITOWICZ, E.; SCHLOSSER, M. T. S. **Atuações do PIBID na formação inicial de professores de Geografia**. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/download/32985/pdf>. Acesso em: 22 dez. 2019.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ESTUDO DO MEIO REALIZADO PELA EMEIEF MATIAS DUARTE ROLIM NO VALE DOS DINOSSAUROS, SOUSA-PB



Arquivo PIBID (2019).

EQUIPE PIBID NA FUNAI COM POVOS INDÍGENAS JAVAÉ E XERENTE, PALMAS (TO), 2019



Arquivo PIBID (2019).

# A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, A FORMAÇÃO ACADÊMICA E CONTINUADA E A ATUAÇÃO DOCENTE

Wanessa Silva de França<sup>1</sup> | Ivalanda Dantas da Nóbrega<sup>2</sup>  
Cícera Cecília Esmeraldo Alves<sup>3</sup> | Patrícia Brito Souza da Nóbrega<sup>4</sup>

## Introdução

Enquanto segmento da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é desenvolvido por Instituições de Ensino Superior (IES), em parceria com as redes públicas de ensino na Educação Básica. Tem, entre outros fins, o objetivo de proporcionar aos discentes em formação, desde a primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação com o espaço da

1 | Licencianda em Geografia pela UFCC. Ex-bolsista de Iniciação à Docência do PIBID (2018-2020). E-mail: wanessa.sf.tierra@gmail.com.

2 | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Gestão do PIBID 2015-2018. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. Colaboradora na Coordenação de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ivanaldadantas@gmail.com.

3 | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e colaboradora na Coordenação de Área do PIBID, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

4 | Mestra em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB e graduada em Química (Lic.) pelo IFPB. Ex-bolsista de ID do PIBID. Atua na área de Saneamento Ambiental, Educação Ambiental e Ensino de Química. Colaboradora na Coordenação de Área do PIBID Subprojeto Geografia. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: patriciadanobrega@hotmail.com.

futura atuação profissional, com ações práticas no cotidiano escolar das escolas públicas.

O presente capítulo tem como finalidade abordar a experiência da atuação docente e discente no Subprojeto PIBID de Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCC), campus Cajazeiras - PB, enfatizando as mudanças e as novas descobertas dos licenciandos e do supervisor acerca da formação acadêmica e continuada e da atuação docente, por ocasião da vigência e participação no PIBID. Pretendemos refletir também sobre o que o Programa representa para os educandos da Educação Básica do 6º Ano da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (E.M.E.I.E.F.) Matias Duarte Rolim, situada na cidade de Cajazeiras - PB, assim como para os licenciandos e o supervisor.

O referencial teórico do estudo foi baseado em revisão bibliográfica, na descrição qualitativa dos relatos dos alunos do 6º Ano e na experiência vivenciada. Os autores mencionados no artigo foram Burggrever e Mormul (2017), Filho e Ghedin (2018), Kawamoto *et al.* (2016), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Sene e Gomes (2017).

Partindo desses referenciais, propomos a reflexão acerca da importância do PIBID para a formação docente, considerando sua contribuição à formação acadêmica e à atuação profissional docente. Para tanto, utilizamo-nos das experiências e entrevistas realizadas com bolsistas e voluntários de ID, supervisor e coordenador de Área do Programa.

## Por que o PIBID é importante?

Ao contemplar a Educação Básica, o PIBID tem como intuito motivar, ao término do curso de graduação, o ingresso do licenciado na atuação do profissional em escolas desse segmento, especialmente,

na rede pública de ensino, cujo desenvolvimento do projeto se deu em sua integralidade no edital vigente entre 2018-2020.

A realização do PIBID, nas modalidades da Educação Básica e do Ensino Superior, contribui para fortalecer e, até mesmo construir, uma parceria e uma relação de proximidade entre universidade e Educação Básica, essencial à formação de novas vivências e atualização de conhecimentos necessários à aprendizagem em Geografia, a despeito de outros cursos de licenciaturas.

Além de conceder bolsas aos licenciandos e professores da Educação Básica e do Ensino Superior participantes do Programa, o Programa promove a valorização da formação, inicial e continuada, docente (CAPES, 2020). Sua contribuição incide na valorização do magistério a partir dos programas, projetos e pesquisas que são importantes para que os discentes e docentes se motivem ao exercício da profissão, entendendo-o a partir de um conjunto de ações políticas e fundamentadas, os quais consorciam teoria e prática, consolidando a práxis docente.

Na Universidade Federal de Campina Grande (UFCC), o início das atividades do PIBID Geografia, por meio do Edital Nº 37/2018 (UFCC, 2018), se deu em agosto de 2018, quando ocorreu uma reunião em conjunto com o Programa Residência Pedagógica Geografia, tendo a apresentação dos participantes, como os pibidianos, professores supervisores e coordenador de Área por parte do PIBID; e os residentes, preceptores e docente orientadora, por parte do Programa Residência Pedagógica (PRP), definindo as equipes de trabalho e as funções de cada participante.

Os bolsistas e voluntários de Iniciação à Docência – ID do PIBID foram divididos em dois grupos: um grupo com atuação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB); e o outro grupo, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (E.M.E.I.E.F.) Matias Duarte Rolim. Ambas as instituições de ensino

estão localizadas na cidade de Cajazeiras, no Estado da Paraíba. O início das atividades nas referidas escolas se deu com a apresentação do Subprojeto para os gestores.

APRESENTAÇÃO DO PRP, SUBPROJETO GEOGRAFIA NAS ESCOLAS PARCEIRAS E.M.E.I.E.F.  
MATIAS DUARTE ROLIM, IFPB, CAJAZEIRAS (PB), RESPECTIVAMENTE



Arquivo PIBID (2018).

O Programa apresenta 57 ações, que são as atividades que devem ser realizadas com a atuação dos participantes, bolsistas e voluntários, uma vez por semana, nas escolas parceiras, além das leituras e atividades individuais. O planejamento é realizado mensalmente, com a Coordenação de Área; quinzenalmente, com o Supervisor; e, semanalmente, com a equipe de cada escola participante do Subprojeto, as escolas campo do projeto (EMEIEF Matias Duarte Rolim e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB). Mesmo nos planejamentos semanais da equipe de bolsistas de Iniciação à Docência – ID e voluntários, havia o auxílio do Professor Supervisor, em consonância com as orientações da Coordenação de Área do Subprojeto.

O projeto teve início em agosto de 2018, e o encerramento das ações na Escola Matias Duarte Rolim, na qual atuamos como bolsistas na sala do 6º Ano ocorreu no dia 11 de dezembro de 2019, seguido das ações de relatoria e organização das ações em portfólios, produção de

mídias e trabalhos acadêmicos, bem como de produção deste livro, referente ao Programa.

As diferentes ações executadas no PIBID conduzem a novas descobertas pelos participantes na atuação de atividades e metodologias diferentes do habitualmente realizado em sala de aula, onde não ocorre ou para aqueles que não participam do Programa.

Quando associada ao PIBID, a formação acadêmica de professores promove, na formação dos discentes, a capacidade de interpretar antecipadamente as relações entre o educando, o conhecimento e as metodologias que mais se adequam à construção do conhecimento escolar, além de compartilhar e construir, com sentido, a educação, a partir dos conhecimentos apreendidos na universidade, relativos à ciência geográfica e à formação licencianda.

Esses conhecimentos podem ser postos em prática e partilhados entre distintos sujeitos, como os bolsistas de ID, os voluntários, os colaboradores, o professor da Educação Básica, que assume a função de supervisor no Programa, assim como com o professor do Ensino Superior, o coordenador de Área do Subprojeto.

Com a implantação do PIBID, o espaço escolar se transforma ao promover um novo sabor e sentido ao ensino, novos saberes e outra paisagem escolar, além de construir, a partir das didáticas realizadas, um ar de expectativa de futuro aos educandos em cursar uma universidade de qualidade, sendo capaz de rejuvenescer a esperança de muitos que não conseguem ou sentem dificuldades de acessá-la ou ainda, mesmo com acesso, podem enfrentar dificuldades de nela permanecer com sucesso.

Essas situações ocorrem com os bolsistas de Iniciação à Docência (ID), que, ao serem aceitos, mudam sua maneira de pensar com relação a si e ao ensino, percebem que é possível se aperfeiçoar e retirar, ou minimizar, assim o medo que, muitas vezes, faz parte do cotidiano

do discente em formação. O preparo e a falta dele são os responsáveis pela construção do bom professor.

Com o PIBID, as escolas da Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior (IES) conduzem educadores e educandos às oportunidades de presenciar novas experiências na docência. Assim, os bolsistas e voluntários de ID têm a oportunidade de viver a escola e ampliar os conhecimentos do magistério como o aperfeiçoamento da atuação e formação profissional; e os alunos das escolas, em participar de novas formas de aprendizagem, em conjunto com o professor. A aproximação das organizações promove experiências diversas e o desenvolvimento dos participantes do programa: coordenador de Área, professor supervisor, bolsistas, voluntários, educandos e escola.

Como instrumento para a formação acadêmica do professor, o PIBID torna-se importante para todos que dele participam, pois, por meio dele, é possível que surjam novas oportunidades, novas experiências e situações no âmbito da formação acadêmica e continuada docente, as quais são proporcionadas pela participação no Programa.

Dessa forma, o PIBID traz à tona possibilidades de crescer e aperfeiçoar-se como indivíduo e como profissional da educação, além de promover o conhecimento acerca da realidade escolar, dos múltiplos aspectos que caracterizam esse espaço e a formação educacional, além de fatores como a mitigação da evasão e a retenção nos cursos de licenciaturas, qualificando melhor o estudante participante (Di Lorenzo, 2019; Sene; Gomes, 2017).

O aperfeiçoamento da formação acadêmica de professores possibilita aos licenciandos integrantes do Programa se familiarizar com o ambiente escolar, tendo contato com as diversas situações que ocorrem no contexto educativo (Burggrever; Mormul, 2017). Segundo Sene e Gomes (2017, p. 121):

O PIBID integra o acadêmico à realidade do seu futuro local de trabalho, possibilitando que estes conheçam o ambiente escolar, mas que também realizem intervenções pedagógicas e inovem as propostas dos professores supervisores. Aliado ao contato com a docência, o acadêmico tem, neste programa, a contribuição significativa para sua profissionalização. Pois, assim como o estágio, o PIBID se apresenta como um “divisor de águas” no encontro entre a expectativa do acadêmico com relação à sua atuação profissional e a realidade vivenciada na escola.

Na escola, a realização do Subprojeto PIBID Geografia foi pensada a partir do desenvolvimento de ações interventivas, com a realização de ações pelos licenciandos participantes do PIBID (2019), a exemplo de:

Oficinas pedagógicas (Aluno B, 2019).

Com base nos assuntos estudados através do livro didático, desempenhamos oficinas por meio de atividades mais lúdicas para chamar mais atenção dos alunos (Aluno C, 2019).

Aulas expositivas dialogadas com datashow, vídeos e oficinas (Aluno D, 2019).

No momento, foram pensadas oficinas interativas para as salas em que atuamos (turmas) e, posteriormente, a tentativa do projeto cinema didático, com filmes voltados para o ensino de Geografia (Aluno E, 2019).

Com base nos assuntos estudados através do livro didático, desempenhamos oficinas por meio de atividades mais lúdicas para chamar mais atenção dos alunos (Aluno G, 2019).

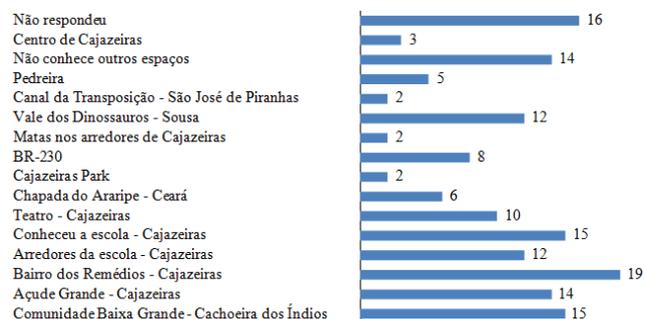
Projetos de leitura e um projeto sobre reciclagem, promovendo um trabalho no contraturno com os mesmos alunos com que trabalhamos à tarde (Aluno H, 2019).

A realização que interaja com a Geografia como a poesia. A realização de construção de maquetes e estudos que possam facilitar a compreensão dos conteúdos (Aluno J, 2019).

A realização de oficinas e estudos do meio, assim como a produção de materiais didáticos como maquetes, entre outros, trazem como subsídio o apoio à participação nas ações de docência compartilhada com o supervisor, com quem o educando compreende o exercício da atuação docente. Para os educandos da escola, o PIBID é instrumento de ampliação de suas espacialidades e de oportunidade de conhecer outros ambientes, já que seu conhecimento sobre o espaço geográfico está mais restrito ao entorno da casa e da escola.

De acordo com os entrevistados, os ambientes externos à casa e à escola quase sempre foram conhecidos a partir das atividades realizadas pelo professor de Geografia, especialmente no período de vigência do PIBID na escola. Isso foi constatado quando se perguntou aos educandos da escola (2019) se eles conheciam outros espaços e se o Programa influenciou na participação e atuação do professor de Geografia e no PIBID. Dos 82 estudantes entrevistados (2019), 45 afirmaram conhecer outros espaços e que a escola com o professor de Geografia e o PIBID tem participação em seu conhecimento acerca de outros espaços.

PARTICIPAÇÃO DO PIBID E DA ESCOLA NO CONHECIMENTO ESPACIAL PELOS EDUCANDOS



Pesquisa direta, com perguntas de múltipla escolha, realizada com 82 respondentes da EMEIEF Matias Duarte Rolim (2019).

Segundo Cavalcanti (1998, p 45):

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circular, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Assim, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, constroem também conhecimentos sobre o que produzem, conhecimentos que são geográficos. Então, ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo geografias (no sentido de espacialidades) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas.

Por ocasião da realização de um estudo do meio na comunidade quilombola Os Quarenta, situada no município de Triunfo - PB constatamos o quanto o ensino de Geografia pode colaborar na educação geográfica dos educandos.

ESTUDO DO MEIO REALIZADO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA OS QUARENTA, EM TRIUNFO - PB



Arquivo PIBID (2019).

A ansiedade dos adolescentes, seus pais, suas mães e/ou responsáveis demonstrava, por vezes, que havia educandos que não conheciam para além de seu bairro, o que pode ser fator de atenção na aprendizagem em Geografia, pois se há dificuldade para a compreensão do espaço geográfico local e o entendimento da materialização do próprio espaço, fica a preocupação de como se dá a dimensão do conhecimento geográfico em outras escalas. Como sair da abstração para o real se não há outras formas de relação presencial com espaços da própria cidade, do campo ou do território onde reside o educando?

Embora haja relações ou conhecimento desses educandos a respeito de outros espaços, por vezes, perdura a abstração, e a aproximação com outras realidades se dá pelos meios de comunicação, por exemplo. Contudo, na era do meio técnico-científico-informacional, não prescinde de correlacionar os conteúdos com a realidade dos educandos. Independente da escala que se refere à ambiência de cada sujeito há de se contextualizar e procurar ampliar seu conhecimento e relações com outros espaços.

O PIBID, por sua vez, proporcionou essa vivência a partir da aproximação da universidade com a escola, tornando-se um terceiro espaço formativo para os educandos e todos os bolsistas do Programa. O PIBID promove assim a formação de um profissional conhecedor do seu papel de formador, com quem os educandos aprendem a compartilhar responsabilidades e a desenvolver ações coletivas, motivando o desenvolvimento das atividades em equipes e das relações com o outro. O professor não é apenas um ser atuante na construção do saber, mas também um formador que ensina e aprende com as pessoas na formação cidadã.

Além de poder considerar o PIBID como um diferencial nas escolas de Educação Básica, este Programa contribui para o aperfeiçoamento da formação continuada docente, ao passo que colabora na

aprendizagem dos bolsistas e voluntários de ID acerca da atuação docente, oportunidade em que se constrói a identidade profissional docente desses sujeitos. De acordo com Filho e Ghedin (2018, p. 3):

Na medida em que vai adquirindo os conhecimentos, saberes e experiências necessários para exercer a docência, que vai colocando em prática o conjunto de ações e atividades, o professor tem a possibilidade de ir construindo, desconstruindo e reconstruindo sua identidade profissional docente e, ao edificá-la, também exerce e coloca em prática sua profissionalidade docente.

Educadores e educandos participantes do PIBID têm, em sua trajetória, a contribuição do Programa em suas identidades discente e docente, sendo consolidadas pelas mudanças na aprendizagem, nas distintas abordagens de conteúdos, com linguagens e recursos diferenciados, pelo conhecimento de outros espaços, pelas relações com outros sujeitos com os quais troca e assim constrói conhecimentos.

As relações que se dão no Programa ocorrem mediadas por aprendizagens e uso de distintos recursos, linguagens, metodologias, o que desvela a sua importância na escola, conforme descrito pelos alunos no dia 11 de dezembro de 2019, quando se deu o encerramento das atividades na Escola Matias Duarte Rolim. Nos referidos relatos, percebemos três momentos com maior frequência, concluindo o quão satisfatória foi a realização das diversas atividades promovidas pelo PIBID.

O primeiro desses três momentos foi a ida ao campus da UFCC de Cajazeiras no dia 23 de abril de 2019, quando foram apresentados aos educandos os espaços da Universidade. A realização dessa atividade proporcionou o despertar de uma realidade desconhecida para muitos daqueles educandos, um sonho, uma utopia de poder alcançar e acessar esse espaço. Também demonstrou que a instituição é acessível, ao aumentar a aproximação Universidade/Escola, além

de motivar os alunos a fazerem parte da universidade num futuro próximo de suas vidas.

Iniciamos pela realização de uma aula de campo para apresentar aos educandos da Escola os ambientes do curso de licenciatura em Geografia, demonstrando outro espaço de atuação do PIBID - a formação acadêmica. Além do curso, conheceram outros espaços da infraestrutura da universidade, dos demais cursos existentes, laboratórios e a paisagem local.

Os locais visitados na UFCC foram: Laboratórios de Geografia Física (LABOGEO), Laboratório de Cartografia e Geoprocessamento (LARCAGEO), Laboratório de Estudos Geográficos (LEG) e Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia (LAPEG). Os alunos tiveram acesso a vários tipos de rochas, diversos tipos de maquetes e também do projeto da Caixa de Areia, projeto da Universidade, que tem como finalidade gerar interações por meio de realidade aumentada, promovendo estudos topográficos numa superfície (kawamoto *et al.*, 2016).

ÁULA DE CAMPO NA UFCC PARA CONHECIMENTO DA INSTITUIÇÃO E ESTUDO DA PAISAGEM LOCAL



Arquivo PIBID (2019).

O segundo estudo foi uma aula de campo, no dia 27 de julho de 2019, no Vale dos Dinossauros, no município de Sousa - PB, município próximo a Cajazeiras, com o objetivo de associar e complementar os conteúdos vistos em sala de aula, na disciplina de Geografia, acerca da formação do planeta Terra e das Eras Geológicas.

ESTUDO DO MEIO NO VALE DOS DINOSSAUROS, SOUSA - PB. ESPAÇOS DO VALE, RÉPLICA DE DINOSSAURO, MUSEU DO VALE DOS DINOSSAUROS, PEGADAS DE DINOSSAUROS, RESPECTIVAMENTE



Arquivo PIBID (2019).

Nesse estudo, foram apreendidos, dentre outros conceitos e conteúdos, o clima, a vegetação e o tipo de solo do município visitado, a história dos dinossauros que se fizeram presentes naquele espaço, assim como a história das primeiras descobertas dos registros de pegadas de dinossauros naquela região.

Na volta para a cidade de Cajazeiras, os alunos também tiveram a oportunidade de conhecer a Igreja Nossa Senhora dos Remédios, si-

tuada na cidade de Cajazeiras - PB, oportunidade em que se percebeu que a metodologia estudo do meio se constituiu como uma possibilidade de conhecimento a respeito de Geografia, História e Ciências.

O terceiro estudo ocorreu no dia 9 de outubro de 2019, em horário escolar, no bairro dos Remédios, onde fica situada a escola. O estudo do meio teve como intuito realizar um croqui, a partir da paisagem observada, já que tem papel significativo em todos os níveis de ensino da Geografia (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2009). Nesse estudo, os alunos puderam construir a localização do espaço observado e estimular a criatividade, além de perceber as paisagens natural e humanizada, dois conceitos importantes no estudo da Geografia.

Outros estudos do meio foram realizados com o objetivo de conhecer as dinâmicas locais, a organização dos espaços, mediatizada pelas relações sociais, e as territorialidades neles construídas.

#### ESTUDO DO MEIO NA COMUNIDADE BAIXA GRANDE – CACHOEIRA DOS ÍNDIOS - PB



Arquivo PIBID (2019).

#### ESTUDO DO MEIO NO MUNICÍPIO DE SOUSA - PB PARA CONHECER A CADEIA PRODUTIVA DO LEITE



Arquivo PIBID (2019).



ESTUDO DO MEIO EM EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NA ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO – BANANEIRAS - PB



Arquivo PIBID (2019).

Na vigência do Edital do PIBID, os resultados das ações desenvolvidas tiveram sua culminância durante a produção da Mostra Pedagógica Geográfica, organizada em quatro salas de aulas, com trabalhos apresentados pelos próprios alunos do 6º ao 9º Ano, pelos bolsistas, supervisor e coordenador de Área do PIBID. Estiveram presentes, além dos alunos e professores da Escola Matias Duarte Rolim, pais, mães e responsáveis pelos educandos, professores da UFCC, a supervisora do PIBID no IFPB e demais pessoas da comunidade.

ABERTURA DA MOSTRA  
PEDAGÓGICA GEOGRÁFICA  
DURANTE A CULMINÂNCIA DO  
SUBPROJETO NA ESCOLA



Arquivo PIBID (2019).

Os momentos apresentados foram mencionados, por várias vezes, nos relatos dos alunos durante a avaliação final do Subprojeto na Escola. A partir de tais relatos, percebeu-se que sua realização trouxe prazer e mudança em relação à visão de futuro dos educandos da Escola, pois um dos alunos colocou em seu relato: “Eu sei que vou estudar na UFCC!”. Esta declaração destaca a importância do PIBID, pois, a partir dele, foi possível a ida dos estudantes da escola aos espaços da universidade.

## O que mudou na formação e na atuação docente?

Sabe-se que a formação e a atuação docente são um processo constante, que não termina com a certificação da graduação, mas se aperfeiçoam com a formação continuada. Pensando nisso, os discentes que desejam formação de qualidade precisam procurar as oportunidades de continuidade na formação e, a partir daí, vivenciar novas experiências e situações de aprendizagem para melhor se prepararem para os desafios da docência.

O processo formativo de professores é elemento fundamental para que haja os ajustes no exercício da profissão docente, uma vez que, dos conhecimentos e das experiências, emergem novos pensamentos, ações pessoais e profissionais (Filho; Ghedin, 2018). Na formação, o profissional se situa e conhece novas habilidades, o gosto pelo ensino e, até mesmo, encontra o segmento acadêmico no qual pretende atuar.

O PIBID demonstrou outras possibilidades e modos de conhecer e agir na execução do curso, com vistas à profissionalidade docente. A partir da realização do PIBID, houve transformação na percepção acerca do ensino de Geografia, partindo de situações concretas vivenciadas na escola, as quais oportunizaram a reflexão a respeito da docência, do ensino, da educação, da escola, assim como da própria formação acadêmica docente, da qual fazemos parte, seja na condição de discente licencianda (primeira autora), em formação acadêmica; seja na de docentes do Ensino Superior (as demais autoras), em formação continuada. Segundo Filho e Ghedin (2018, p. 9):

Ao iniciar seu percurso formativo profissional, o professor passa por uma fase de descoberta que possibilita o confronto com o novo, a exploração de possibilidades de ação e avança para uma fase em que começa a ter consciência de suas responsabilidades e de seu



Com a descoberta dessa escrita, tivemos a oportunidade de elaborar e publicar trabalhos científicos em eventos acadêmicos na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), campus Pau dos Ferros, na cidade de Pau dos Ferros, Estado do Rio Grande do Norte (RN), no I Encontro de PIBIDs de Geografia: Geografias Pibidianas Nordestinas; na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, campus I, na cidade de João Pessoa-PB, no III Seminário de Educação Geográfica: Formação de Professores, Metodologias e Ensino de Geografia; no Instituto Federal da Paraíba - IFPB, campus Sousa, no I Simpósio de Agroecologia do Semiárido, III Encontro de Agroecologia, I Mostra de Trabalhos de Pesquisa; e também na UFCC, onde desenvolvemos o Subprojeto, durante o VII Encontro do PIBID e o I Encontro do Programa Residência Pedagógica da UFCC.

#### PARTICIPAÇÕES EM EVENTOS ACADÊMICOS



Arquivo PIBID (2019).

Outras oportunidades foram o desenvolvimento de oficinas, a exemplo da oficina de produção e criação de mídias, como logotipos, imagens, panfletos e banner. A importância da oficina se deu pela necessidade de outras aprendizagens para a divulgação de resultados e processos do Programa.

OFICINA PARA CRIAÇÃO DE BANNER

Arquivo PIBID (2019).

Segundo os bolsistas e voluntários de ID, o desenvolvimento das ações propostas pelo Subprojeto contribuíram para melhorar o processo da aprendizagem em Geografia na escola campo, pois:

ALUNO A – Promove uma maior interação com os alunos e um bom relacionamento que interfere positivamente na aprendizagem.

ALUNO B – Porque com as atividades dinâmicas demonstrou que os alunos têm maior interesse de participar das aulas de Geografia.

ALUNO C – Com estas oficinas desenvolvidas pelos PIBIDIANOS, os alunos tendem a se interessar mais, pois chamam a atenção deles proporcionando mais curiosidade e aprendizado.

ALUNO D – Eles veem outra metodologia e conseguem melhor aprendizado nos conteúdos e correlacionam com suas vivências.

ALUNO E – Muitas vezes, só o fato de não ser mais o professor da instituição aplicando o conteúdo já chama mais atenção dos alunos; e o fato de os bolsistas do PIBID aplicarem metodologias diferenciadas atrai mais os alunos.

ALUNO F – A partir das oficinas realizadas em salas de aulas, os alunos aprendem de forma mais dinâmica o que a teoria apresenta nos livros didáticos.

ALUNO H – O PIBID faz com que a gente, enquanto futuros professores, busque inovar em sala de aula, levando sempre métodos novos para atrair a atenção dos alunos.

ALUNO I – O projeto norteia ações e prazos para se realizar as atividades, leituras e questões que devemos executar, como observações, oficinas, construção do portfólio, uso das mídias, leituras sobre a escola.

ALUNO J – Facilita mais com o manuseio de atividades lúdicas nas quais os alunos interajam, ficando mais fácil a aprendizagem.

Assim como o PIBID influenciou a aprendizagem dos educandos e dos bolsistas e voluntários de ID, também podemos perceber que também se modificou a prática docente do supervisor, o professor da Educação Básica, o quanto este importa para os seus educandos. Uma vez que foi perguntado aos 82 educandos atendidos pelo PIBID acerca de qual palavra eles se lembram ao pronunciarem “Geografia”,

do total de educandos entrevistados, estes mencionaram, além das expressões “paisagem”, “clima”, “natureza”, “vegetação” e “relevo”, duas expressões que apareceram com considerável ênfase: o nome do professor supervisor (25 menções) e aula de campo (13 menções), o que representa uma relação de identidade entre a disciplina e o docente, bem como a referência a uma metodologia diferenciada, realizada por ocasião da estadia do Subprojeto naquela escola, o estudo do meio.

Com exceção de três integrantes do Subprojeto, os demais bolsistas e voluntários de ID afirmaram que as ações de intervenções na escola trouxeram alterações no desenvolvimento do plano de curso, a partir do qual eles desenvolvem sua prática docente, ao passo que colabora na construção de sua identidade docente. Para estes:

ALUNO B – Houve uma maior possibilidade de criar atividades dinâmicas e estudos do meio, pois as condições de infraestrutura da universidade e a existência dos bolsistas colaboraram nessa construção.

ALUNO H – Inovou em suas aulas e buscou meios para atrair a atenção dos alunos.

ALUNO I – Com a presença dos alunos do PIBID em salas de aulas, o supervisor orienta e auxilia, ao passo que também recebe colaboração, o que implica a diferença da rotina.

ALUNO K – Nos acompanhou nas atividades realizadas, deixando mais a prática de utilização excessiva do livro didático.

Conforme apresentam Di Lorenzo e Lucena Neto (2019), houve intensas modificações nas práticas docentes e nos resultados na formação continuada, tanto para supervisores como para a Coordenação de Área. Quando comparamos a vigência do Edital PIBID CFP/UFCC (2018-2020) ao anterior (2014-2018), percebemos que a longa permanência permitida por este último apresentou maiores transformações no ambiente esco-

lar e nas práticas realizadas pela comunidade escolar e acadêmica em função, principalmente pelo tempo de permanência do Edital, tempo este que possibilitou reflexões continuadas e em longo prazo.

Contudo, o PIBID que possuía, anteriormente, 48 meses, foi reduzido para 18 meses, o que conferiu modificações nos resultados. Segundo Di Lorenzo (2019, p. 48-49), enquanto na situação anterior, foram unânimes as motivações, oportunidades e modificações nas práticas docentes de supervisores, escolas, universidades e coordenadores de Área, e tais práticas trouxeram modificações no ambiente educativo, no Edital vigente (2018-2020), segundo os bolsistas e voluntários de ID, essas ações de intervenções na escola trouxeram alterações, em menor grau, ao desenvolvimento do plano de curso da escola. Um integrante, Aluno E (2019), afirma que a instituição escolar é “bastante categórica e rígida, apresentando dificuldades de maior socialização do projeto junto à comunidade escolar como um todo”. Dos quinze bolsistas e voluntários de ID, 13 afirmaram não perceber modificação alguma. Os demais afirmam que houve transformações positivas:

ALUNO H – Aumento de aulas de campo, aulas mais dinamizadas, e por ter pessoas de fora na turma. Percebi também que os alunos modificaram seus comportamentos na organização das ações sendo mais atenciosos.

ALUNO J – Com a chegada do PIBID, foram programadas aulas de campo referentes aos assuntos abordados e envolveram outras turmas e educadores da escola.

Embora tenham sido constatadas dificuldades de transformação no cotidiano escolar, a partir de influências do Programa, salientamos que houve aceitação tácita e bom relacionamento do Programa com as instituições envolvidas, mesmo que, algumas vezes, restrito às salas de aula da disciplina de Geografia, não atingindo com maior abrangência os demais espaços escolares.

Contudo, dos entrevistados, apenas dois bolsistas de ID afirmam não haver nenhuma dificuldade no desenvolvimento das atividades do PIBID na escola campo. Os demais demonstram dificuldades relativas aos recursos materiais, aos modelos formativos, à rigidez institucional, às mudanças e ao número excessivo de alunos por turma.

ALUNO B – No meu ponto de vista, o que mais dificulta é a **falta de materiais**.

ALUNO D – **Transporte**

ALUNO G – A principal dificuldade é em relação à **falta de materiais e recursos** para trabalharmos as atividades planejadas.

ALUNO K – A maior dificuldade são os **materiais** para o desenvolvimento das atividades, porque, na maioria das vezes, são improvisados, pois os recursos são poucos tanto da Universidade quanto da escola.

ALUNO E – Encontramos um pouco de dificuldades, pois **a instituição (escola campo) cria dificuldades de mudanças no ambiente**.

ALUNO I – A **falta de um projeto norteador**. O fato de só darmos aulas **baseadas em assuntos do livro. A distância das escolas** em relação à Universidade. O **grande número de alunos** para se trabalhar.

ALUNO J – A grande dificuldade é que a sala comporta **grande número de alunos** e como esses alunos possam se concentrar mais na aplicação das atividades. (grifos dos autores).

As situações apresentadas como dificuldades se constituem como possibilidades de entendermos o funcionamento cotidiano das escolas da Educação Básica, da Instituição de Ensino Superior – IES, da execução do PIBID, entendidos, neste texto, como três espaços formativos, os quais se autocomplementam e interdependem, fortalecendo a formação, inicial e continuada docente, ao passo que demonstram as fragilidades e desmontes sofridos pelas políticas de educação no

Brasil. Esse entendimento diz respeito ao processo da formação acadêmica na qual estamos e da qual fazemos parte, o que se coloca como pontos de pauta para aprendizados da identidade docente em construção. E o PIBID colabora nesse entendimento!

## Considerações

O PIBID se constitui um instrumento fortalecedor da política de formação de professores, essencial às novas descobertas pessoais e profissionais, trazendo à tona novas perspectivas para discentes em formação e docentes. A atuação como bolsistas proporcionou ocasiões antes nunca imaginadas e momentos diversos de aprendizagem tanto no âmbito da discência como da docência, pois repercutem na Educação Básica e no Ensino Superior, ambas indissociáveis na formação acadêmica docente, além de possibilitar o conhecimento aos docentes de Magistério Superior que dele participam acerca de escola e educação.

O PIBID é um intensificador da relação professor/aluno e ensino/aprendizagem, associando as teorias apreendidas na universidade e colocando-as em prática. Essa proximidade conduz ao encontro entre a teoria e a prática pelo exercício da práxis. Além de valorizar a profissão do professor, instiga os alunos a permanecerem na busca pela profissionalização docente, e os discentes da escola também se sentem motivados, resultando em baixos níveis de evasão nos cursos de licenciatura e na Educação Básica. O contato com a sala de aula facilita o conhecimento acerca do que se espera após o término do curso, trazendo mais segurança nos próximos passos a serem dados na Educação Básica.

A promoção de programas como o PIBID na formação acadêmica docente se apresenta como diferencial nos resultados da educação na rede pública de ensino, pois fornece novas metodologias a serem aplicadas, estimula à criatividade dos alunos, forma novos pensamentos,

ideias, saberes, sonhos e perspectivas de futuro para os educandos, além de promover mais apoio ao professor supervisor, que tem nos bolsistas de ID o apoio na ação docente e na produção de materiais didáticos produzidos pela equipe para as atividades de ensino de Geografia.

Para que pudesse participar desse conjunto de experiências da atuação docente e das aprendizagens discentes na licenciatura, o primeiro passo teve de ser dado no sentido de querer participar do Programa e, para tanto, demonstrar interesse. No caso específico da licencianda bolsista de ID, primeira autora deste texto, o passo foi participar da seleção do PIBID. Para que novas experiências sejam formadas, é preciso caminhar em direção às oportunidades da universidade e não deixá-las passar. É importante preocupar-se com a formação pessoal e profissional. O PIBID promove aos seus participantes uma melhor qualificação na formação. Os educandos que participam do Programa ampliaram sua visão de futuro, assim como os discentes e docentes.

Quando é possível promover o próprio crescimento e envolver-se com conteúdos diversos, o professor estará sendo formado e a identidade sendo construída, a cada exercício desenvolvido. Este relato não é sobre todas as conquistas por meio do PIBID, mas um incentivo à participação no Programa, além de outros de valorização da docência, pois a formação acadêmica e a continuada possibilitam o desenvolvimento docente na área em que escolheram aprender e atuar. Com a realização do PIBID, ficam explícitas as contribuições que ele proporciona na discência em formação e na docência em construção.

## Referências

BURGGREVER, T.; MORMUL, N. M. A importância do PIBID na formação inicial de professores: um olhar a partir do Subprojeto de Geografia da Unioeste. Francisco Beltrão. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia,

MG, v. 8, n. 15, p. 98-122, 2017. Disponível em: <http://www.revistaensino-geografia.ig.ufu.br/N15/Art6-v8-n15-Revista-de-Ensino-Burggrever-Mormul.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, 06 jan. 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 23 dez. 2019.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012. p. 45-47.

FILHO, M. de S. C.; GHEDIN, E. L. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. *In: IV COLBEDUCA - COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*. 2018. Braga e Paredes de Coura, Portugal. **Anais [...]**. 2018. p. 1-15. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/download/11502/8254>. Acesso em: 28 jan. 2020.

KAWAMOTO, A. L. S.; MEZZOMO, M. D. M.; DINIZ, G. C.; VAZ, A. C. S. Introdução. *In: KAWAMOTO, A. L. S. et al. (Orgs.). Manual de instalação, configuração e uso da caixa de areia de realidade aumentada (SARndbox)*. Campo Mourão, PR: Editora, 2016. p. 2-5. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5908/1/manualsarndbox.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

PONTUSCHKA, N. N.; TOMOKO, I. P.; CACETE, N. H. Representações gráficas na Geografia. *In: PONTUSCHKA, N. N.; TOMOKO, I. P.; CACETE, N. H. (Orgs.). Para ensinar e aprender Geografia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 291-319.

SENE, M. W.; GOMES, M. de F. V. B. Formação inicial de professores de geografia: entre expectativa e realidade a ação do PIBID. **Geografia**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 118-130, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/30067>. Acesso em: 04 jan. 2020.

CULMINÂNCIA DO SUBPROJETO NO IFPB COM A REALIZAÇÃO DE ESQUETE TEATRAL



Arquivo PIBID (2019).

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS PRODUZIDOS EM OFICINA PEDAGÓGICA, NA EMEIEF MATIAS DUARTE ROLIM



Arquivo PIBID (2019).

# AS AÇÕES DO PIBID GEOGRAFIA NAS DIVERSAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Rodrigues Monteiro Duarte<sup>1</sup> / Danilo de Almeida Silva<sup>2</sup>  
Ivanalda Dantas da Nóbrega<sup>3</sup> / Cícera Cecília Esmeraldo Alves<sup>4</sup>  
Rodrigo Bezerra Pessoa<sup>5</sup> / Patrícia Brito Souza da Nóbrega<sup>6</sup>

## Introdução

**D**e acordo com Baccon *et al.* (2016), a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID, nota-se que o licenciando tem a oportunidade de estar com maior período de tempo, ou seja, com maior permanência, inserido no contexto escolar, situação esta antecedida e, atualmente, em simultaneidade com o estágio supervisionado, por ocasião de sua formação acadêmica docente.

1 | Bolsista de Iniciação à Docência (ID) do PIBID, Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, 2018-2020. E-mail: maryaufcg@gmail.com.

2 | Bolsista de Iniciação à Docência (ID) do PIBID, Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, 2018-2020. E-mail: almeidadanilo51@gmail.com.

3 | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Gestão do PIBID 2015-2018. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. Colaboradora na Coordenação de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ivanaldadantas@gmail.com.

4 | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e colaboradora na Coordenação de Área do PIBID, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

5 | Professor Adjunto na UFCC, CFP, UNAGEO. Colaborador na Coordenação de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: geograforodrigo@gmail.com

6 | Mestra em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB e graduada em Química (Lic.) pelo IFPB. Ex-bolsista de ID do PIBID. Atua na área de Saneamento Ambiental, Educação Ambiental e Ensino de Química. Colaboradora na Coordenação de Área do PIBID Subprojeto Geografia. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: patriciadanobrega@hotmail.com.

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), o PIBID principia o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira (Brasil, 2010). Dentre os seus objetivos, o Programa visa:

O estímulo à formação docente, a valorização do magistério; qualificar a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; qualificar a relação entre a Educação Superior e Educação Básica, diminuindo a distância entre esses espaços; exercício da práxis docente e discente (CAPES, 2018, p. 3).

O papel deste Programa vislumbra maior qualificação na formação de professores, sob o contexto das interações sociais e culturais, nas quais estão inseridas a formação de professores, o ensino e as aprendizagens docente e discente. Sua contribuição para as práticas pedagógicas se consolida em uma ação política de cidadania, permitindo formas de agir conduzidas por seus fundamentos, sejam eles filosóficos ou científicos, tendo em vista as relações que o Programa proporciona entre o licenciando, o supervisor e os educandos da Educação Básica, pois cada um destes sujeitos tem a sua contribuição para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, a melhoria da educação brasileira. Diante disso, entende-se que devemos fazer pensando e pensar fazendo, ou seja, implicando uma praxiologia (Gatti, 2013).

Para compreender esse “quefazer” educacional, consideramos a fala dos participantes do Subprojeto (bolsistas e voluntários de ID, supervisores e coordenadores de Área) e analisamos as práticas advindas das ações do Subprojeto PIBID, no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020, desenvolvidas no âmbito do CFP/UFCC, campus Cajazeiras, em duas modalidades de ensino nas duas escolas públicas, a saber: a EMEIEF Matias Duarte Rolim, nos Anos Finais do Ensino

Fundamental; e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, no Ensino Médio e Técnico Integrado.

Em ambas as modalidades e escolas, os integrantes do Programa desenvolveram o trabalho em conjunto com os professores supervisores, responsáveis pela disciplina de Geografia e pela supervisão do Programa na escola campo. Em todas as turmas que fazem parte dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, observam-se as diferentes formas de ministrar os conteúdos, fortemente vinculadas aos comportamentos dos educandos, considerando a modalidade de ensino da qual fazem parte.

O entendimento acerca da formação acadêmica e continuada docente e da relação universidade-escola na formação de professores traz a necessidade de estudos relativos ao ordenamento jurídico da educação nacional, assim como dos aspectos relacionados à conjuntura política nacional e suas influências na educação no Ensino Superior e na Educação Básica.

## **A Educação Básica segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de Geografia**

O sistema educacional brasileiro é formado por uma série de etapas de ensino, as quais perfazem a Educação Básica, sendo elas: Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesses espaços e tempos de aprendizagens, encontram-se sujeitos em distintas faixas etárias, os quais constroem seu aporte de conhecimentos e experiências para a vida.

Nas etapas aqui consideradas, pela inserção das ações do PIBID Subprojeto Geografia, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a abordagem de conteúdos tem profundas implicações com o

compromisso da instituição escolar na promoção dos saberes, os quais são instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores (Barreto, 2000).

Na abordagem de conteúdos, está o sentido de contextualizar as questões sociais referentes a cada momento histórico. Portanto, a escola é espaço, uno e múltiplo, no momento em que forma, informa, comunica, insere, envolve os sujeitos em algo que tenha significância em suas vidas. O desenvolvimento de capacidades, a formação de habilidades, a capacidade de compreender e intervir na realidade e conhecer aspectos do local e do mundial está impresso na intencionalidade dos documentos legais que regem a Educação Básica.

A Educação Infantil compreende as crianças entre 0 a 5 anos de idade, dividindo-se em dois momentos. O primeiro é a creche, classificada para alunos de 0 a 3 anos; e a pré-escola, que se adequa à faixa etária dos 4 a 5 anos, sempre prezando, como marco principal para o ensino, pelo desenvolvimento de atividades interacionistas para com outras crianças e com seus professores, além da utilização de brincadeiras que tragam algum conhecimento com intencionalidades educativas.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que se estende do 1º ao 5º Ano, valorizam-se situações lúdicas de aprendizagem, articulando-se junto às experiências adquiridas na Educação Infantil, tendo como foco principal a alfabetização.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental compreendem do 6º ao 9º Ano, quando o ensino já ganha um aporte mais amplo em relação aos conteúdos, buscando o desenvolvimento autônomo dos alunos e a aquisição de valores morais e éticos que regem a civilização contemporânea.

No Ensino Médio, há uma duração média de três anos, período final da Educação Básica, o qual tem como intuito preparar o educan-

do para a vida adulta, tanto no mundo do trabalho como nas relações sociais que seguem o cotidiano, dando um aporte de conhecimentos não só em conteúdos disciplinares, mas em experiências e vivências que envolvem a cultura, a ciência, a comunicação e a tecnologia.

As últimas duas etapas citadas são o campo de atuação do PIBID Subprojeto Geografia, as quais se reportam, neste texto, desenvolvendo suas atividades, preparando os licenciandos, futuros professores para o cotidiano escolar, realizando a formação continuada com os supervisores da Educação Básica e pretendendo proporcionar aos alunos da escola uma maior formação em relação aos conhecimentos geográficos.

A educação brasileira utiliza documentos básicos que norteiam os processos de reflexão, os planejamentos e as práticas pedagógicas em todas as escolas do país. Entre os principais documentos, encontram-se: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2019), o Novo Ensino Médio (Brasil, 2021) e a Base Nacional Comum (BNC) da Formação de Professores (Brasil, 2019a, 2019b), reunindo os referenciais que direcionam o Estado, o município, as escolas e os professores para a consolidação da educação de qualidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) consideram a educação escolar como uma prática de desenvolvimento de capacidades e habilidades, além da aprendizagem e da formação cidadã, a partir dos conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas, nas quais estejam impressos os ideais de inclusão e democracia.

Na etapa do Ensino Fundamental, a BNCC (Brasil, 2017, p. 30), prevê áreas do conhecimento que englobam componentes curriculares

definidos pela LDB (Brasil, 1996): “1) Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa); 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza (Ciências); 4) Ciências Humanas (Geografia e História); 5) Ensino Religioso”.

Para o Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2017) tem suas orientações trazendo como principal responsabilidade “a qualidade e equidade do ensino, especialmente indicando sua contribuição para a realização justa e igualitária do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM”, mesmo que saibamos o quão relativo e irreal é essa afirmativa legal. Nessa etapa, a BNCC (Brasil, 2017, p. 34) organiza-se em quatro áreas do conhecimento: “1) Linguagens e suas Tecnologias; 2) Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização, como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2016.

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual tem o fim de “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a BNCC, respeitando-se a modalidade de ensino e as diferenciações inter-regionais” (Brasil, 2014). O PNE preconiza a importância da BNCC, contudo, nos atuais marcos regulativos, a BNCC do Ensino Médio, por exemplo, recebe críticas quanto à formação para a cidadania, tendo em vista a redução de carga horária de algumas disciplinas, assim como a prioridade na área de Matemática e de Linguagens, entre outras questões.

Uma das questões centrais de onde partiu o Subprojeto foi conhecer esses documentos legais, que norteiam a educação brasileira, para

discussão com os educandos bolsistas de ID. A partir dessas discussões, passamos a conhecer as realidades dos educandos da escola para desenvolver estratégias de ação, com vistas à aprendizagem desses sujeitos. O conhecimento das realidades dos sujeitos é importante porque influencia diretamente na importância do saber o que ensinar, ou seja, os conteúdos; saber a quem ensinar, pois interessa saber quem são os sujeitos da escola; e saber como ensinar, quais estratégias metodológicas, como linguagens e recursos, utilizar.

Entendemos essa tríade como algo inerente à construção dos saberes docentes, ao passo que, conhecendo a realidade daqueles que deveriam executar o plano de ações do Subprojeto, entendendo que a escola tem sua rotina e, quando nela chegamos, esta já existia, com seu funcionamento próprio, procuramos conhecer seu cotidiano e agregar a ele o nosso projeto, com o intuito de reciprocidade e colaboração mútua. Assim, ao mesmo tempo em que se aprende sobre docência e discência, colabora-se para a construção das ações, aprendendo e observando o espaço escolar, as funções e os papéis de cada sujeito ali presente.

A partir da observação das ações realizadas no PIBID, associada à realização de entrevistas e questionários junto aos sujeitos da escola, partimos então para identificar o perfil dos educandos das duas escolas, pois entendemos que ensinar exige conhecimento das realidades que circunscrevem a escola, bem como das metodologias necessárias às leituras dessas realidades e da identificação de conteúdos importantes de serem enfatizados em sala de aula, para além da proposta curricular.

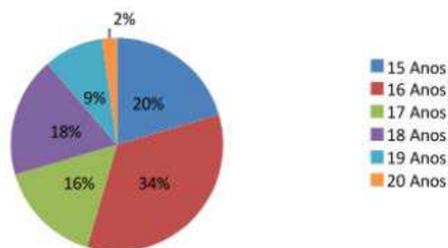
O público a que nos referimos abrange estabelecimentos da rede pública de ensino, na qual a educação é gratuita, mas não acessível a todos. Há vagas predeterminadas em ambas as instituições e, no caso específico do IFPB, há processo seletivo de ingresso; neste, há as políticas afirmativas, como a Política de Cotas, mediante a Lei de Cotas nº 12.711/2012 (Brasil, 2012).

A importância desse ordenamento educacional se dá para que percebamos, na aprendizagem da docência, quais correlações podem se estabelecer entre a formação e as políticas e programas que regem as modalidades de ensino. Entre as experiências vivenciadas no PIBID, destacamos, na formação acadêmica de professores, a formação de um profissional docente pesquisador, a iniciar pela identificação dos sujeitos atendidos pelo PIBID. A seguir, identificamos as características dos sujeitos que perfazem o PIBID nas duas escolas, assim como apresentamos o Subprojeto Geografia nas distintas modalidades de ensino e nas escolas onde se desenvolve, considerando questões relacionadas ao ensino de Geografia e às ações realizadas.

## Conhecendo os participantes do PIBID, educandos do IFPB

No IFPB, identificamos duas das quatro turmas nas quais se trabalhou: o 1º Ano INTIN (curso Técnico Integrado em Informática), com 28 alunos; e o 3º Ano INTEL (curso Técnico Integrado em Eletromecânica), com 20 alunos. No primeiro, identificamos a prevalência feminina, com 57%; e masculina, 43%; enquanto o segundo possui 75% masculino e 25% feminino, com estado civil solteiro. A faixa etária se distribui desta forma:

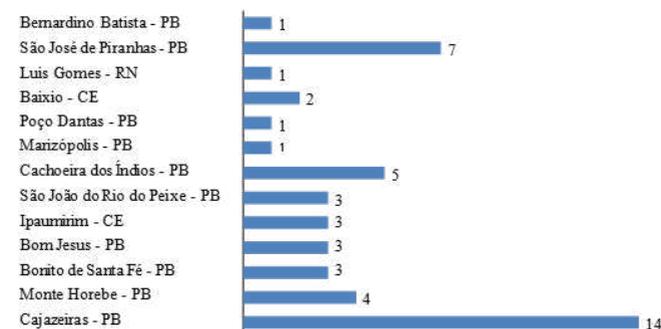
FAIXA ETÁRIA DOS EDUCANDOS DO 2º ANO INTIN E 3º ANO INTED – IFPB



Pesquisa direta com 28 educandos do 1º Ano INTIN e 20 alunos do 3º INTEL – IFPB em 2018.

Os educandos do 2º Ano INTIN estão na faixa etária entre 15 e 18 anos; e no 3º Ano INTED, os educandos têm entre 18 e 20 anos. Suas origens são distintas, geralmente necessitando deslocamento diário, por morarem na região circundante à cidade de Cajazeiras - PB.

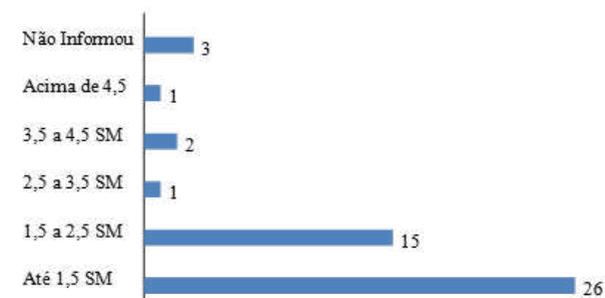
ORIGEM DOS EDUCANDOS DO IFPB ATENDIDOS PELO PIB



Pesquisa direta com 28 educandos do 1º Ano INTIN e 20 alunos do 3º INTEL – IFPB em 2018.

A renda familiar característica tem sua prevalência em até um salário-mínimo (SM), com 54,16% educandos; seguido de 31,25% educandos com renda entre 1,5 SM a 2,5 SM; de 8,33% que possuem renda acima de 2,5 SM; e 6,25% que não informaram sua renda.

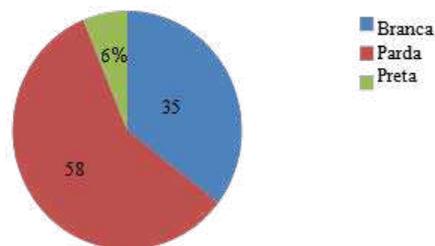
RENDA FAMILIAR DE SALÁRIO-MÍNIMO (SM) R



Pesquisa direta com 28 educandos do 1º Ano INTIN e 20 alunos do 3º INTEL – IFPB em 2018.

Segundo a identificação pessoal de cor, ou mesmo étnica, 64% se reconhecem como pardos; 32% como brancos; e 4%, pretos.

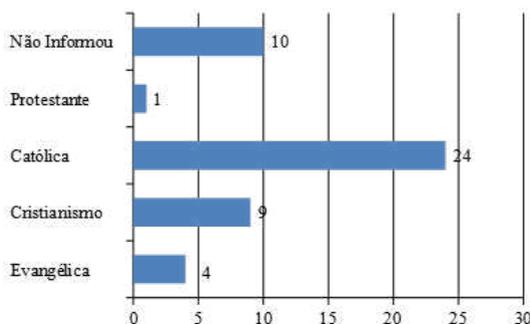
COMO VOCÊ CLASSIFICARIA SUA COR, SEGUNDO O IBGE?



Pesquisa direta com 28 educandos do 1º Ano INTIN e 20 alunos do 3º INTEL – IFPB em 2018.

A religião predominante é a católica, com 39%; seguida de 32% de cristãos, 11% de evangélicos e de 18% que não informaram. As referências contidas no gráfico a seguir foram mencionadas pelos entrevistados.

IDENTIFICAÇÃO DA RELIGIÃO DOS EDUCANDOS



Pesquisa direta com 28 educandos do 1º Ano INTIN e 20 alunos do 3º INTEL – IFPB em 2018.

Do total de educandos entrevistados, 56,25% residem com pai e mãe; seguidos de 20,83% que residem com a mãe; 10,4% que residem

com irmão(ã) ou meio-irmão(ã); e os demais, em percentuais iguais de 4,16%, residem com pai, outro homem ou avós. Entretanto, prevalece o modelo de família monoparental, com a responsável maior sendo a mãe.

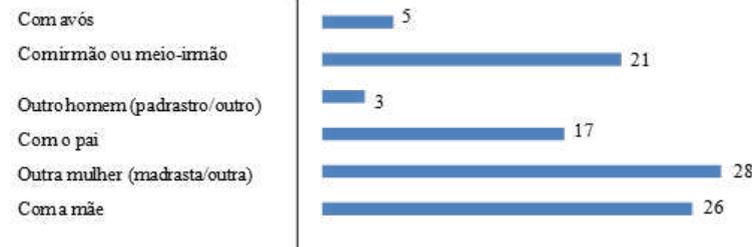
COM QUEM RESIDE O EDUCANDO?



Pesquisa direta com 28 educandos do 1º Ano INTIN e 20 alunos do 3º INTEL – IFPB em 2018.

O fato de residir com alguém responsável não quer dizer que seja este com quem mantém maiores diálogos. Detectou-se, por meio de pergunta de múltipla escolha, com quem, em geral, os educandos têm preferência pessoal em estabelecer diálogos. Sendo assim, procuram inicialmente outra mulher responsável, 58,33%; seguido de 54,16%, que conversam com a mãe; 43,75 procuram um irmão; 35,41 conversam com o pai; 10,41% com os avós; e 6,25% conversam com outro homem responsável.

FREQUÊNCIA DE DIÁLOGO COM OS RESPONSÁVEIS POR PREFERÊNCIA PESSOAL



Pesquisa direta com 28 educandos do 1º Ano INTIN e 20 alunos do 3º INTEL – IFPB em 2018.

O diálogo mantido entre os responsáveis e seus filhos tem, para além das afinidades e responsabilidades, temáticas sociais e culturais, as quais se constituem como parte do cotidiano familiar. Destacam-se alguns itens que se fazem presentes nesses diálogos, quais sejam:

FREQUÊNCIA DE TEMAS DISCUTIDOS ENTRE EDUCANDOS E SEUS RESPONSÁVEIS

(Marque apenas UMA opção em cada linha)	Nunca	Raro	Quase sempre	Sempre
Questões políticas e sociais	04	22	14	08
Livros, filmes ou programas de TV	02	23	13	10
Sua escola	02	00	26	20
Seus estudos	02	00	25	21
Sua futura profissão	03	13	8	24
Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM	03	14	8	23
Religião	10	05	12	21
Drogas	6	18	08	16
Seus amigos	6	00	22	20
Sexo	22	12	10	04

Pesquisa direta com 28 educandos do 1º Ano INTIN e 20 alunos do 3º INTEL – IFPB em 2018.

As temáticas foram propostas considerando a juventude dos participantes, bem como o momento de suas vidas, envolvidos com a educação e a escola, especialmente no Ensino Médio. Entre as respostas obtidas, sexo e drogas são assuntos pouco debatidos entre os responsáveis legais e os educandos, além de questões políticas e sociais, livros, filmes ou programas de televisão.

Contudo, recebem maior ênfase quando se relacionam a religião, amigos, escola, estudos, profissão, Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM), sendo as quatro últimas temáticas demonstrações de interesse em se preparar para a profissionalidade. Nesse segmento, 6,25% dos entrevistados (2018) afirmam que, ao concluírem o Ensino Médio, desejam continuar apenas estudando, enquanto os demais pretendem estudar e trabalhar, um perfil característico do segmento da classe trabalhadora, presente na escola pública.

Para os educandos do 2º INTIN, a escola tem significado e sentidos diferentes e, assim se constitui um espaço de possibilidades, ao passo que afirmam que nela estudam porque:

ALUNO A – Porque a instituição tem professores de qualidade, proporcionando um nível maior de oportunidade e aprovação.

ALUNO B – Porque os professores são de qualidade, os alunos têm muitas oportunidades.

ALUNOS C e D – Porque tem um ensino de qualidade.

ALUNO E – Porque me proporciona um crescimento em todos os aspectos (intelectual e social).

ALUNO F – Porque eu vejo esta instituição como um centro de excelência que irá contribuir bastante para o meu futuro.

ALUNO G – Ampla área profissional, boas metodologias de ensino e uma boa estrutura.

ALUNO H – Ponto de encontro com todos.

ALUNO I – Porque é um ótimo lugar para planejar o futuro.

ALUNO J – Qualidade de ensino e estrutura.

ALUNO K – Ampla área profissional.

Espaço de oportunidades e boa formação, infraestrutura desejada, espaço de planejamento do futuro e lugar de oportunidades e possibilidades, ampliação da escolha profissional, ponto de encontro, isso consolida o conceito da escola onde estão estudando os educan-

dos do 2º INTIN (2018). Considerando sua visão acerca da escola, perguntou-se sobre educação na referida instituição para entender o que lhes dá prazer nesse espaço.

O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER NA ESCOLA?

Itens	Quantidade de respostas
Aulas práticas	18
Estudar	20
Conversar e fazer amizades	8
Aulas	2

Pesquisa direta com 28 educandos do 1º Ano INTIN e 20 alunos do 3º INTEL – IFPB em 2018.

Das respostas obtidas, depreende-se que a escola é lugar de encontro, de aprendizagens, e que a educação se dá mais prazerosamente quando correlacionada a atividades práticas. Na pesquisa, detectou-se que a disciplina de Geografia se constitui, para 37,5% dos entrevistados, como a disciplina com a qual têm mais facilidade; para 25%, é a disciplina de que mais gostam; 16,66% afirmam ser a mais importante; e para 29,16%, é a disciplina de que menos gosta ou acha menos importante.

Entre os conteúdos que remetem à aprendizagem em Geografia, os educandos afirmam a multidimensionalidade e capacidade de abrangência da disciplina. Assim, destacaram-se os temas questões políticas e sociais, cartografia, mapas, complexos regionais e políticos, Guerra Fria, religião, planos da terra, territórios, relevo, geopolítica e economia internacional. Já as palavras que mais mencionaram (pergunta de múltipla escolha) ao se referirem a Geografia foram política, 100%; relevo, 85%; e território, 43%; além de outras, como mapas, fauna, flora, hidrologia, economia, capitalismo, religião, chapada, Geografia Física, com percentuais entre 10% e 12% cada uma delas. Tais

referências demonstram uma compreensão mais ampla da disciplina Geografia em relação aos fenômenos que circunscrevem a formação e a transformação do espaço geográfico, além de não reforçar as dicotomias existentes no ensino de Geografia.

## Conhecendo os participantes do PIBID, educandos da EMEIEF Matias Duarte Rolim

Após a caracterização dos educandos atendidos pelo PIBID no IFPB, no Ensino Médio, apresentamos os educandos da EMEIEF Matias Duarte Rolim. Caracterizamos os educandos atendidos pelo PIBID nesta escola, com um total de 82 educandos no ano de 2019, os quais são predominantemente do gênero masculino, 50 educandos; e do feminino, 32 educandas; quanto ao estado civil, são 79 com estado civil solteiro e 3 não responderam. A distribuição dos educandos por turma ocorreu do seguinte modo:



Pesquisa direta com 82 educandos da Escola Matias Duarte Rolim. Arquivo PIBID (2019).

Os educandos atendidos pelo PIBID por faixa etária, desde o 6º até o 9º Ano estão na faixa etária entre 12 e 17 anos, com as seguintes

quantidades, apresentando predominância maior de educandos com 12 anos de idade, 39,02%; e com 14 anos, 25,6%.

NÚMERO DE EDUCANDOS ATENDIDOS PELO PIBID POR FAIXA ETÁRIA – EMEIEF MATIAS DUARTE ROLIM



Pesquisa direta com 82 educandos. Arquivo PIBID (2019).

Quanto à renda familiar característica das famílias dos educandos, 56% ganham de 1 (um) a 2 (dois) salários-mínimos (SM); seguido de 19%, que perfazem até 1(um) SM; 12% recebem de 2(dois) a 3 (três) SM; e 13% não responderam.

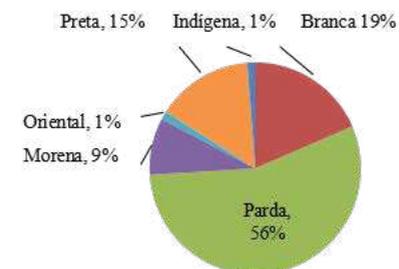


Pesquisa direta com 82 educandos da Escola Matias Duarte Rolim. Arquivo PIBID (2019).

Conforme classificação do IBGE, a identificação pessoal dos entrevistados (2019) em relação à etnia ou mesmo à cor demonstra que

56% se reconhecem como pardos; seguidos de 18%, brancos; 15%, pretos; 9%, morenos; 1%, oriental; e 1%, indígena.

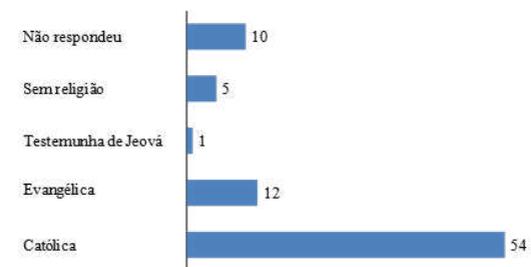
IDENTIFICAÇÃO PESSOAL QUANTO À ETNIA/COR



Pesquisa direta com 82 educandos da Escola Matias Duarte Rolim. Arquivo PIBID (2019).

No aspecto da religião, 54% dos educandos se reconhecem como católicos; 12%, como evangélicos; 1%, Testemunha de Jeová; além de 5% que não têm religião; e 10% não responderam.

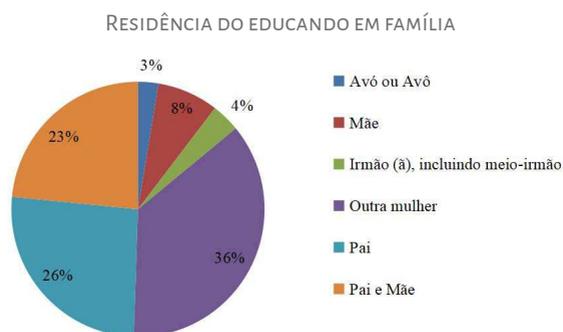
RELIGIÃO DOS EDUCANDOS



Pesquisa direta com 82 educandos da Escola Matias Duarte Rolim. Arquivo PIBID (2019).

Do total de educandos entrevistados, 26% residem com irmão(ã) ou meio-irmão(ã), 29% residem com pai e mãe, seguidos de 23% que

residem com a mãe; 11% residem com avós; 10%, com o pai; e 1%, com outra mulher responsável.



Pesquisa direta realizada com 91 educandos da Escola Matias Duarte Rolim. Setembro de 2019.

Sobre as temáticas que costumam conversar com os responsáveis, em pergunta de múltipla escolha, os educandos demonstraram carência de debate em torno das questões políticas e sociais, livros, filmes ou programas de TV, religião, drogas, sexo e ENEM. Contudo, destacaram assuntos relacionados à formação pessoal e profissional, assim como amigos, escola, estudos e profissão, revelando que, para a família, a escola representa um espaço de oportunidades na vida dos educandos.

FREQUÊNCIA QUE OS EDUCANDOS CONVERSAM COM PAIS OU RESPONSÁVEIS SOBRE DISTINTOS ASSUNTOS

(continua...)

(Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Raro	Quase sempre	Sempre	NR
Questões políticas e sociais	58	15	4	2	3
Livros, filmes ou programas de TV	23	19	26	9	1
Sua escola	14	3	17	43	5

(Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Raro	Quase sempre	Sempre	NR
Seus estudos	14	4	6	53	5
Sua futura profissão	20	10	13	34	5
ENEM	43	16	10	24	1
Religião	29	15	16	19	3
Drogas	32	10	17	15	6
Seus amigos	19	15	18	36	4
Sexualidade	43	13	8	14	4

Pesquisa direta realizada com 82 educandos da Escola Matias Duarte Rolim. Setembro de 2019.

Obs.: NR - Não Respondeu.

Depois de identificados os sujeitos, apresentamos algumas experiências desenvolvidas com eles.

## O Subprojeto PIBID Geografia na Educação Básica

Como identificado anteriormente, para a execução do Subprojeto, foram convidadas as escolas públicas de Cajazeiras, mas foram selecionadas duas escolas, conforme previa o Projeto da UFCG, quais sejam: a EMEIEF Matias Duarte Rolim e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB.

Na EMEIEF Matias Duarte Rolim, a equipe com sete bolsistas e voluntários de ID esteve distribuída entre as salas de 6º, 7º, 8º e 9º Anos, ou seja, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, atendendo a 82 educandos; e no IFPB, a equipe de seis bolsistas e voluntários de ID foi dividida em três duplas, atuantes em três turmas: 1º Ano Integrado em Eletromecânica - INTEL; 1º Ano Integrado em Edificações - INTED;

e 3º INTEL. Além desses, no primeiro ano de ingresso do Subprojeto no IFPB, o 1º Ano Integrado em Informática – INTIN só foi atendido no período de 2018.

## Experiências vivenciadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A atuação no Subprojeto se deu nas turmas do 6º ao 9º Ano da EMEIEF Matias Duarte Rolim, localizada no município de Cajazeiras - PB, onde foi construído um leque de conhecimentos e saberes. Em um primeiro momento, as turmas foram observadas, como se comportavam durante as aulas do supervisor, sendo percebido quais dificuldades havia no aprendizado desses alunos. Em seguida, refletiu-se sobre a ação e os saberes do professor supervisor, como ele se comporta em sala de aula diante das dificuldades, como faz uso de sua autonomia, quais as suas metodologias de ensino, como avalia, entre outros. Diante das análises, foi construído um diagnóstico prévio da escola na qual se desenvolveram as atividades do PIBID para assim iniciar a atividade de docência compartilhada com a ajuda do supervisor.

Na referida escola, a execução das ações do PIBID teve como pressuposto o cumprimento de distintos objetivos, dentre os quais:

Desenvolver atividades criativas e motivantes em nível crescente de complexidade que contemplem as habilidades interdisciplinares desde a capacidade de comunicação a partir do uso de todos os sentidos, assim como o letramento geográfico e cartográfico com a utilização de diversificadas metodologias e a confecção e o uso de distintos recursos didáticos, para e pelos educandos de níveis fundamental e médio, além de práticas pedagógicas colaborativas com os professores e supervisores da Área de Geografia, valorizando o trabalho coletivo e interdisciplinar (UFCC, 2018, p. 3).

Entre as aulas ministradas, destacamos a experiência de realização de oficina no 8º Ano, quando se construiu, em sala de aula, um quebra-cabeça das principais placas tectônicas, utilizando materiais como isopor, tinta guache, palitos de dente e papel. Inicialmente, constatamos a dificuldade em organizar a atividade, mas com o auxílio do supervisor, foi possível desenvolver a ação.

A oficina constava de: 1) Uma breve discussão teórica sobre o conteúdo do livro *Tectônica de Placas*; 2) Desenho das principais placas tectônicas em uma folha de isopor; 3) Corte de cada placa; 4) Uso de tinta guache para colorir as placas; 4) Denominação de cada placa tectônica espetando um palito com os nomes; 5) Montagem do quebra-cabeça, de acordo com a imagem contida do livro didático. Em seguida, questionaram-se os alunos sobre em qual placa o Brasil está localizado, momento em que se detectou o desconhecimento daquela representação espacial e a correlação com o seu país.



OFICINA SOBRE PLACAS TECTÔNICAS, MINISTRADA NA TURMA DO 8º ANO DA EMEIF MATIAS DUARTE ROLIM



Arquivo PIBID (2019).

Tal situação demonstra a necessidade de contextualização do ensino e da proposta curricular, pois, se por um lado, dificulta a leitura do espaço geográfico; por outro, pode se tornar algo sem importância para o educando, ou mesmo uma temática desinteressante, que não atrai a sua atenção.

Contextualizar, do ponto de vista da educação geográfica, favorece a identificação do lugar dos sujeitos e sua realidade, tornando relevantes os conceitos geográficos, tendo em vista a sua referência estar em consonância com o cotidiano do educando. Segundo Damiani (1999, p. 58), isso implica o exercício de situar a geografia e a vida do educando no currículo e vice-versa, de modo que o projeto educativo para e na disciplina de Geografia se pautem na formação cidadã, que se desenvolva a partir da experiência do educando e que, pelo ensino, seja potencializado. Assim, segundo Damiani (1999, p. 58):

É possível, embora este não seja o único objetivo, realizar um trabalho educativo, visando esclarecer os indivíduos sobre sua condição de cidadãos, quando se apropriam do mundo, do país, da cidade, da casa e, ao mesmo tempo, decifrando os inúmeros limites decorrentes das alienações. O trabalho consiste em discernir as experiências sociais e individuais e, assim, potencializá-las.

A frequência e maior permanência do PIBID na formação licencianda, se tomarmos como ponto de referência a vigência do estágio supervisionado, conferem à formação acadêmica docente a vivência de situações acerca da construção de saberes e de conhecimentos circunscritos à leitura do espaço geográfico, da paisagem escolar, das experiências docentes. Enfim, possibilita condições de observação de fatos e fenômenos inerentes ao ambiente escolar em suas multidimensionalidades.

A geografia está presente na vida humana em seu cotidiano de ações, portanto há um cabedal de experiências em cada sujeito passível de apropriação dessas experiências no ensino, a partir de conceitos e vivências espaciais cotidianas, indispensáveis de serem apropriadas pela escola para que não se restrinja o ensino de Geografia ao livro didático, mas que este seja um recurso auxiliar, assim como o são as palavras do professor. Assim viver o espaço promove distintas formas de se fazer Geografia. Segundo Kaercher (1998, p. 74):

Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre.

Nesse seguimento, procuramos entender a Geografia para além dos conteúdos, recursos, linguagens, dentre outros. Portanto, a organização do trabalho pedagógico se deu com atenção às metas do Subprojeto Geografia, partindo essencialmente do entendimento de que os conhecimentos apreendidos a partir do conteúdo não são únicos, pois necessitam de outros conhecimentos, como os didático-pedagógicos, além do conhecimento acerca do ambiente escolar e das experiências docentes.

Percebemos, por meio das ações realizadas, que a abordagem de conteúdos quando associada ao uso de metodologias, linguagens e recursos diferenciados, produz resultados distintos em sala de aula, mas também individualmente, no conjunto de educandos, e na observação das aprendizagens docentes.

No entendimento acerca da educação geográfica e pela necessidade de que os educandos consigam desenvolver a leitura espacial, procurou-se desenvolver ações capazes de envolvê-los em situações

que os fizessem conhecer, refletir, agir e novamente refletir acerca dessas vivências, como as que se seguem. Tais situações serviram, por um lado, para os educandos da Educação Básica; e por outro, para os licenciandos em processo de formação acadêmica docente.

As atividades iniciais envolveram observação participante e o desenvolvimento de planejamentos de equipes e docência compartilhada.

#### AÇÕES DE DOCÊNCIA COMPARTILHADA



Arquivo PIBID (2019).

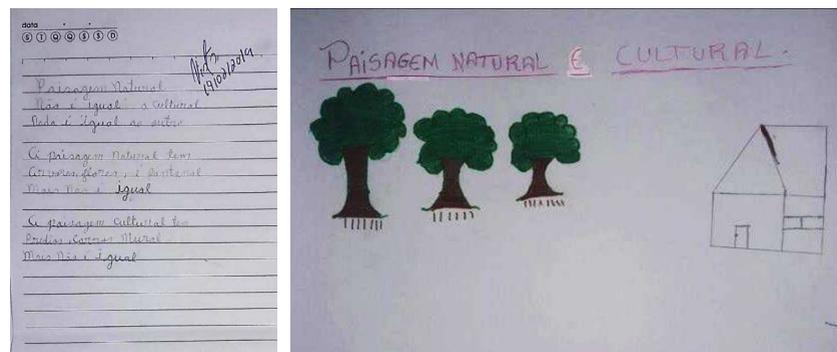
Tais atividades de docência compartilhada envolveram a produção de materiais didáticos e a utilização de distintas linguagens, como maquetes, poesias, produção de textos, desenho e pintura, entre outras, atividades que buscavam a valorização da convivência e do compartilhamento de ações coletivas.

#### PRODUÇÃO DE MAQUETES DAS CAMADAS DA ATMOSFERA



Arquivo PIBID (2019).

#### DOCÊNCIA COMPARTILHADA COM ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM EQUIPES PARA PRODUÇÃO DE POESIAS E ESTÍMULO À MELHOR CONVIVÊNCIA E APRENDIZAGEM COLETIVA



Arquivo PIBID (2019).

A participação no PIBID colaborou para que entendêssemos que a formação acadêmica docente está intimamente relacionada ao conhe-

cimento do espaço escolar como uno e múltiplo. A escola se mostrou como espaço que ultrapassa os limites físicos da sala de aula e também dos muros da escola, pois a escola se dá no prédio físico, mas a educação ocorre em múltiplos espaços, seja no prédio escolar, seja nos espaços públicos de debates e decisões na construção de políticas públicas, mas também nas ruas, como expressão das resistências, por exemplo, conforme ocorreu no dia em que os pibidianos foram às ruas para manifestar o repúdio aos enfrentamentos do Estado e do neoliberalismo com as ofensas e negativas realizadas contra a escola, a universidade pública e a formação de professores, acadêmica e continuada. O Dia da Balbúrdia ocorreu em todo o Brasil como resistência a esses seguimentos organizados para a destruição da educação pública do país.

DIA DA BALBÚRDIA, COM AULA PÚBLICA REALIZADA NAS RUAS DO BRASIL. A IMAGEM REPRESENTA A AULA DO DIA DA BALBÚRDIA NA CIDADE DE CAJAZEIRAS - PB



ARQUIVO PIBID, 2020.

Assim como este evento em que os estudantes estiveram nas ruas pelo país afora, ocorreu também em momentos de resistência e luta pela educação de qualidade quando foi anunciada a luta pela deflagração da Greve Nacional da Educação Superior, no ano de 2019, pela qualidade da educação pública e por qualificação das políticas de formação de professores.



PIBID NA RUA CONTRA AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E ANÚNCIO DE GREVE NACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, NO ANO DE 2019

ARQUIVO PIBID 2019.

A ação docente possui relação direta com os demais sujeitos que perfazem o cotidiano escolar. Assim, papéis e funções são considerados na organização do trabalho pedagógico, e cada trabalhador em educação é igualmente educador no espaço escolar. Cada espaço da escola, embora possua função diferenciada, tem sua especificidade, que é a educação, algo que une todos os demais espaços da instituição.

A observação se fez indispensável na formação do olhar e do sentir dos licenciandos em formação para que houvesse distintas aprendizagens sobre a escola, a educação e a formação acadêmica e continuada docente. Assim, conhecer cada espaço escolar demarcou o processo autoformativo, individual e coletivo, a exemplo do entendimento sobre o espaço educador que representa a biblioteca escolar, com seu acervo e as atividades nela realizadas.

Visitar a biblioteca e conhecer o acervo bibliográfico, a tipologia dos livros existentes, as noções de arquivologia e a organização de acervos bibliográficos, a organização do trabalho da bibliotecária ou servidora destinada a esse fim, assim como outras atividades, tam-

bém se consolidou como ações do PIBID, culminando na formação de um acervo com fichas catalográficas das obras existentes na biblioteca, especialmente relacionadas à Geografia e áreas afins.

EQUIPE REALIZANDO A CATALOGAÇÃO DE LIVROS DA BIBLIOTECA DA ESCOLA



Arquivo PIBID: 2019.

#### FICHA DE LIVROS CATALOGADOS NA BIBLIOTECA DA E.M.E.I.E.FMATIAS DUARTE ROLIM

ANDRADE, Carlos Drummond de, 1902-1987. **Contos de aprendiz**. 56. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DOGLE, Arthur Conan, 1859-1930. **Contos de Piratas**. São Paulo: Hedra, 2011. 120p.

PATRIOTA, Margarida de Aguiar, 1948. **Enquanto Aurora**: momentos de uma infância brasileira. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. 134p.

RIO, João do, 1881-1921. **O homem da cabeça de papelão**. 1. ed. São Paulo: Mundial Edições, 2016.

BARROS, Sonia. **Tatu Balão**. 1. ed. Belo Horizonte, 2014.

Arquivo PIBID (2019).

A organização das equipes de bolsistas e voluntários de ID e suas convivências na escola promoveu outras ações, desenvolvidas para além dos espaços formais de educação, nas atividades desenvolvidas junto aos educandos da escola. A realização de aulas de campo e estudos do meio foi uma constante na execução do Programa.

Conhecer a universidade, seus espaços e atividades se constituíram uma das ações do PIBID, com vistas a despertar nos educandos o desejo de conhecer espaços de sua formação futura e de informá-los sobre espaços possíveis de alcance na profissionalização. Assim, foram demonstrados os espaços da UFCC, em especial, os laboratórios, as salas de aula e os projetos desenvolvidos na Unidade Acadêmica de Geografia – UNAGEO.

VISITA À UFCC PARA CONHECIMENTO DA INFRAESTRUTURA E DOS LABORATÓRIOS DA UNAGEO



Arquivo PIBID (2019).

#### CONHECIMENTO DO PROJETO CAIXA DE AREIA SARNDBOX – LABORATÓRIO DE GEOGRAFIA FÍSICA (LABOGEO/UNAGEO/UFCC)



Arquivo PIBID (2019).

A resultante da execução de ações diretas na escola e suas repercussões em estudos do meio e aulas de campo contribuíram para o exercício de pesquisa e reflexão, culminando na produção de artigos científicos e na participação em eventos acadêmico-científicos.

PARTICIPAÇÃO EM EVENTO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E CONHECIMENTO DO LABORATÓRIO DE GEOGRAFIA DA PARAÍBA - UFPB



Arquivo PIBID (2019).

PRODUÇÃO DE ARTIGO, PUBLICAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS EM EVENTO CIENTÍFICO



*1 Encontro de PIBID de Geografia: geografias pibideanas nordestinas. Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque Maia, dias 6 e 7 de maio de 2019.*

*Metodologia de Ensino*

**O entendimento do conceito de paisagem na percepção metodológica aplicada na Escola Matias Duarte Rolim no Município de Cajazeiras - PB**

Wanessa Silva de França,  
Universidade Federal de Campina (UFCG),  
wanessa.sf.tierra@gmail.com

Camila Saraiva Lacerda,  
Universidade Federal de Campina (UFCG),  
camilalacerda145@hotmail.com

Ivanalda de Dantas Nóbrega Di Lorenzo,  
Universidade Federal de Campina (UFCG),  
ivanaldadantas@gmail.com

Arquivo PIBID (2019).

O PIBID também vislumbra ações avaliativas a partir do desdobramento de suas ações. A concepção de avaliação considerada no Subprojeto permeou a compreensão de que educandos e educadores

ensinam e aprendem simultaneamente. Assim, a avaliação pode e deve ser realizada por ambas as partes, pois cada sujeito específico tem condições de avaliar o coletivo e se autoavaliar, considerando especialmente a noção de avaliação formativa, a qual, segundo Fernandes (2006, p. 16):

- a) a compreensão dos processos de desenvolvimento do currículo nas salas de aula e a sua relação com os processos de avaliação; b) a compreensão dos papéis de alunos e professores nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação; e c) a compreensão dos contextos, dinâmicas e ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação nas salas de aula.

A avaliação das ações é acompanhada semanalmente e periodicamente, exposta à comunidade acadêmica e escolar, além do registro formal em mídia social, por meio de um blog e em relatórios, além da realização de eventos acadêmicos e escolares.

CONFEÇÃO DE RELATÓRIO SEMANAL DAS AÇÕES DO PIBID

**Relatórios PIBID –MATIAS ROLIM**

**Coordenadora:** Ivanalda Dantas Nóbrega di Lorenzo

**Discente:** Wanessa Silva de França

Mês dezembro 2018

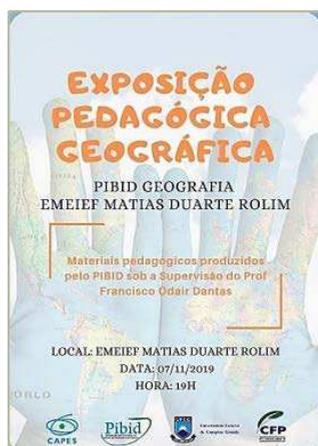
1ª semana	03/12/2018 Ocorreu na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG no Campus Cajazeiras – PB das 8h00min às 12h00min o I ENCONTRO PEDAGÓGICO DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP apresentando o tema: Avaliação e Estratégias Pedagógicas para o Curso de Geografia.
2ª semana	12/12/2018 Ocorreu na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG no Campus Cajazeiras – PB o ciclo de palestra descrito como “I Encontro de Pesquisa e

Arquivo PIBID (2019)

EVENTO ACADÊMICO REALIZADO  
PARA DISCUTIR A FORMAÇÃO  
DOCENTE EM GEOGRAFIA



EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA  
GEOGRÁFICA ESCOLAR



Arquivo PIBID (2019).

Tais experiências colaboraram para a compreensão do ambiente escolar, da tomada de decisões, da reflexão acerca da organização cotidiana do trabalho pedagógico, o que já pode ser experienciado pelos licenciandos em fase inicial no curso de licenciatura, não necessitando, portanto, o aguardo das disciplinas de Estágio Supervisionado para o conhecimento e a vivência no espaço escolar. Essas experiências imprimem ao PIBID sua instituição como terceiro espaço formativo (Felício, 2014; Zeichner, 2010), um programa indispensável à política pública na formação acadêmica e continuada de professores.

## Experiências vivenciadas no Ensino Médio

No IFPB, a atuação dos participantes do PIBID se projetou com dinamicidade dos conteúdos para engajar os alunos nas aulas, além de intensificar as aprendizagens dos discentes no ambiente geográfico,

formando indivíduos capazes de analisar criticamente o seu cotidiano e as relações que se dão no seu entorno.

As ações iniciais começaram de uma maneira mais tradicional, com a apresentação dos conteúdos por meio de aulas expositivas dialogadas, mas se observou que o uso apenas dessa prática não atendia as prerrogativas do Programa, que preza pelo uso de múltiplas metodologias motivadoras da inserção e do envolvimento dos educandos na aprendizagem.

Nesse período, ocorreu essa problemática, inclusive pelo fato de estar com juventudes e estas estarem mais voltadas às avaliações voltadas ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, houve temores de não atender as necessidades e expectativas dos educandos, caso a equipe PIBID se utilizasse de distintas metodologias e linguagens que promovessem atividades coletivas e de maior interatividade e entretenimento para a obtenção dos resultados da aprendizagem.

Assim, a equipe de Supervisão e demais integrantes (bolsistas e voluntários de ID) organizaram um projeto de ação com trabalho específico para buscar e criar atividades diferenciadas, que produzissem conhecimentos de forma prazerosa aos educandos do Ensino Médio. Em momentos nos quais parecia haver dificuldades, tais situações nos ensinavam a como agir diante do que se nos apresentava, seja em relação às necessidades dos educandos, seja pelas exigências da proposta curricular.

Conforme apresentado anteriormente, o conhecimento das realidades dos educandos foi importante para o direcionamento das ações, das pesquisas e práticas realizadas, constituídas como elementos fortalecedores na construção da identidade docente e na aprendizagem discente. A utilização de múltiplas linguagens e metodologias fez parte do cotidiano no Subprojeto, a fim de que se aperfeiçoasse o processo formativo e tornasse prazerosa a aprendizagem do conteúdo pelo inte-

resse dos educandos, assim como a criação de um ambiente de relações recíprocas entre bolsistas e voluntários de ID, supervisor e educandos.

Aos poucos, os alunos adquiriram maior facilidade e interesse em participar dos diálogos, interagindo e buscando, em meio a suas vivências e experiências, situações que pudessem estar na pauta de debates em sala de aula, facilitando o entendimento e a compreensão dos conteúdos, portanto, atingindo os objetivos estipulados.

Os planejamentos realizados entre o professor supervisor e os bolsistas de ID consolidaram práticas necessárias à formação acadêmica docente. Quinzenalmente, a equipe se reunia e planejava os conteúdos a serem desenvolvidos no período, considerando os resultados da quinzena passada. Foram consideradas a proposta curricular, as metodologias necessárias de acordo com as realidades, dinâmicas e atividades a desenvolver junto aos alunos, levando em consideração seus conhecimentos, pois entendemos que o conteúdo deve envolver, em sua abordagem, essas realidades e o lugar dos sujeitos.

A atividade de docência compartilhada compreende a convivência no mesmo ambiente e com responsabilidades divididas entre educandos bolsistas de ID e supervisor. Ao trabalharmos conteúdos inerentes à cartografia numa das experiências e ações propostas, os alunos produziram mapas sobre a densidade demográfica no Brasil, a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O intuito era que compreendessem os elementos que compõem o mapa e desempenhassem sua capacidade de leitura e interpretação.

O uso da cartografia se deu com o auxílio de mapas e de GPS, culminando na realização de uma oficina com uso do aplicativo C7 GPS, a partir do qual se mapearam diferentes pontos previamente definidos no âmbito do IFPB, o que, além de integrar a equipe, contribuiu para o reconhecimento espacial dos educandos no interior da instituição onde estudam.

#### DOCÊNCIA COMPARTILHADA EM OFICINA COM USO DO APLICATIVO C7 GPS



Arquivo PIBID (2019).

A experiência desenvolvida nesta oficina serviu de embasamento para a produção de artigo científico publicado e apresentado em evento acadêmico.

#### ARTIGO CIENTÍFICO APRESENTADO EM EVENTO



Arquivo PIBID (2019).

Houve também momentos de integração entre as atividades do PIBID nas turmas atendidas com as demais turmas por ocasião de eventos, como as atividades da Semana do Meio Ambiente do IFPB. Com essa participação, o PIBID auxiliou no desenvolvimento da gincana ocorrida com os alunos do integrado.

#### PARTICIPAÇÃO NA SEMANA DE MEIO AMBIENTE



Arquivo PIBID (2019).

Para explorar e aprofundar o conhecimento acerca do conteúdo “região” como categoria geográfica, foi realizado a produção de um quebra-cabeça com as Regiões Geográficas Imediatas e as Regiões Geográficas Intermediárias da Paraíba, regionalização proposta pelo IBGE (2017). A abordagem de conteúdos sobre regiões brasileiras envolveu outras temáticas, como industrialização e economia brasileira, cuja atividade avaliativa culminou na formulação de propostas para o desenvolvimento industrial das regiões brasileiras, as quais foram expostas e representadas em mapas.

A turma foi dividida em cinco grupos, igualmente se realizando na organização de seminários. De acordo com o relatório final de supervisão (IFPB, 2019, p. 4), cada equipe ficou responsável por uma região, e as propostas formuladas envolviam, por exemplo:

- O fortalecimento da infraestrutura, com a criação de universidades e escolas, construção de estradas e ampliação de rodovias;
- Criação de novas indústrias de acordo com o potencial de cada lugar;
- Implantação de unidades de conservação, visando a um crescimento sustentável; [...].

#### OFICINAS PARA PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS E DESENVOLVIMENTO DA ABORDAGEM DE CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS



Arquivo PIBID (2019).

Transversalmente, foram discutidas outras ações, a exemplo da atividade alusiva ao suicídio. A atividade intitulada Setembro Amarelo demonstrou a importância da aproximação entre escola e comunidade, a fim de se perceberem as situações cotidianas na vida dos educandos, assim como a importância dessas relações na formação dos educandos. Percebemos a existência de problemas psicológicos apresentados por alguns educandos, o que serviu para despertar o interesse da equipe, a fim de promover ação educativa voltada para colaborar no debate acerca da situação identificada. Planejou-se e realizou-se a dinâmica da Empatia, a qual estimulou a socialização de angústias e o compartilhamento de mensagens de apoio, sem se identificar, evitando possíveis constrangimentos

DINÂMICA DE GRUPO PARA DISCUSSÃO DO SETEMBRO AMARELO PARA  
PREVENÇÃO CONTRA O SUICÍDIO



Arquivo PIBID (2019).

Para ultrapassarmos as dificuldades em produzir jogos e brincadeiras que não tinham o mesmo resultado que nas outras etapas de ensino, relacionamos uma ação cotidiana, característica da vida adulta, e a reorganizamos no âmbito escolar. O intuito principal da ação, a educação de formação cidadã, previa a preparação de futuros atores sociais, além de se apegar ao que é característico dos adolescentes, digamos assim, essa ansia em ser o protagonista da sua própria vida, seguir suas próprias decisões. Instigando esse aspecto e partindo de seus traços de personalidade, buscou-se mostrar o quanto o adolescente está pronto e como se utilizam da juventude e da adolescência para conviverem socialmente, mediante a convivência com as normas legais e sociais.

Seguindo Silva e Ansinelli-Luz (2008), procurou-se desenvolver as ações no Ensino Médio, considerando o protagonismo juvenil na escola como norteador e propulsor de novas propostas pedagógicas, nas quais o aluno se relaciona dinamicamente com outros campos indispensáveis à formação de um cidadão, como participação, responsabilidade, conhecimento e criatividade, que em conjunto, discernem as percepções dos educandos.

Uma das ações de considerável destaque foi a realização da construção de um esquete teatral para a produção de Júri Simulado, em um espaço similar a um Tribunal Judicial, produzido no Auditório do IFPB, a respeito da temática geral “O agronegócio do Brasil em destaque”.

REALIZAÇÃO DE JÚRI SIMULADO (ABAIXO)



ARTE PRODUZIDA PARA DIVULGAÇÃO DO  
CICLO DE PALESTRAS (À DIREITA)

Arquivo PIBID (2019).



Formado o júri, havia os defensores e os acusadores a respeito do tema. Assim se formaram duas bancadas de debate: os que estavam em defesa do agronegócio e os que estavam contra, constituídas por supostos advogados, que tentariam mostrar aos jurados que o seu ponto de vista era o correto sobre aquela temática. Esses jurados seriam reunidos e escolhidos por professores da instituição de ensi-

no, os quais lecionavam outras disciplinas. Também foram incluídos professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCC) que trabalham com temas agrários.

Dessa forma, organizou-se um evento para a apresentação dessa experiência, que contou com a presença de alunos do IFPB e de licenciandos da UFCC. Os alunos realizaram a atividade, motivada por um debate a respeito da questão do agronegócio no Brasil e no mundo, trazendo para a pauta discussões sobre diversas variáveis que estão atreladas ao tema, como a produção alimentar, o campesinato brasileiro e na América Latina, os agrotóxicos, as questões agrárias e financeiras.

Para pôr em prática essa atividade, seguimos alguns passos: 1) planejamento conjunto com a professora supervisora; 2) apresentação da atividade aos alunos; 3) subdivisão da turma; 4) acompanhamento diário da produção e preparação do júri; 6) ensaio geral; e 7) apresentação e execução do projeto.

Durante a produção desse material, percebeu-se a importância de metodologias diferenciadas no ensino, das quais os indivíduos participam e através delas interagem mais durante a aula, conforme afirmaram os educandos (2019): “Costamos de aulas assim, com brincadeiras e jogos”. Percebemos também que os educandos passam por momentos de tensão pela exposição que fazem ao se utilizarem da linguagem corporal, uma vez que o ensino nem sempre favorece atividades que promovam a expressão corporal, a exposição perante o público.

Desse modo, o aprendizado acontece de forma mais satisfatória para o aluno da Educação Básica, pois desconstrói a ideia de que a aula deve ser apenas com livro, quadro e lápis ou giz, trazendo também considerável autonomia para o aluno desenvolver seu raciocínio, a elevação da autoestima, o desenvolvimento da expressão corporal e da arte, entre outras, sendo o professor uma pessoa que auxilia nesse desenvolvimento e não apenas alguém que impõe ou deposita conteúdos.

As ações desenvolvidas semanalmente nas escolas proporcionaram as vivências propícias à interpretação do funcionamento escolar, com a presença dos estudantes e a dinâmica diversificada, de acordo com os níveis de ensino. Assim, percebeu-se que, por exemplo, na experiência do Ensino Fundamental, as metodologias que relacionam brincadeiras e conteúdos são muito proveitosas, diferentemente dos alunos do Ensino Médio, que não demonstram muito entusiasmo com essas práticas, mas apreciam aulas de campo e estudos do meio, oficinas com tecnologias digitais, apresentação de atividades em grupos, cinema e teatro.



ÁULA DE CAMPO PARA OBSERVAÇÃO DA PAISAGEM E DO RELEVO LOCAL



ÁULA DE CAMPO PARA OBSERVAÇÃO DA PAISAGEM E DO RELEVO LOCAL

Arquivo PIBID (2019).



ATIVIDADE COM USO DE LINGUAGEM FÍLMICA

Arquivo PIBID (2019).

Ao passo que ocorriam as ações junto aos docentes do IFPB, outras dimensões da formação foram percebidas no interior do PIBID, aqui considerado como um terceiro espaço formativo (Felício, 2014; Zeichner, 2010). Assim, enquanto se deu a docência compartilhada nas ações diretas com o supervisor e os educandos, percebemos também o currículo paralelo da formação licencianda oportunizada pelo PIBID.

A produção e a participação em reuniões semanais de bolsistas, quinzenais com a Supervisão e mensais com a Coordenação de Área e a Supervisão; a produção e a participação em oficinas de formação, a participação em estudos do meio com as respectivas avaliações da metodologia, a participação em eventos acadêmicos com escrita, publicação e apresentação de artigos científicos foram algumas das ações que podemos destacar.

REUNIÃO SEMANAL DA EQUIPE DE BOLSISTAS E VOLUNTÁRIOS DE ID.



Arquivo PIBID (2019).



REUNIÃO QUINZENAL DA EQUIPE DE SUPERVISOR COM BOLSISTAS E VOLUNTÁRIOS DE ID



REUNIÃO MENSAL DA EQUIPE COM A COORDENAÇÃO DE ÁREA

Arquivo PIBID (2019).

EQUIPE PIBID EM EVENTO ACADÊMICO



Arquivo PIBID (2019).

PARTICIPAÇÃO EM ESTUDOS DO MEIO COM AS RESPECTIVAS AVALIAÇÕES DA METODOLOGIA



ARQUIVO PIBID 2019.

O momento final do Subprojeto se deu com a culminância da avaliação do Programa, as aprendizagens, as projeções futuras da equipe e os resultados obtidos na universidade e na escola.



Arquivo PIBID (2019).

## Considerações

As experiências aqui demonstradas certificam a importância do PIBID para a formação acadêmica docente, assim como a formação continuada docente na Educação Básica. Essas experiências contribuíram para a construção da identidade docente de bolsistas e voluntários de ID, de supervisores e de coordenadores de Área, considerando ainda que colabora na transformação das práticas, dos saberes e dos ambientes escolares.

Houve dificuldades de execução, sobretudo por ausência de recursos para aquisição de materiais e para organização de eventos por parte do PIBID, uma fragilidade nas políticas de formação de professores, mas houve colaboração da UFCC, das escolas parceiras e dos próprios bolsistas, os quais, por vezes, adquiriram, eles próprios, os materiais necessários à construção de materiais e eventos.

Tais situações demonstraram outras reflexões em torno das fragilidades nas políticas e nos programas públicos brasileiros de valori-

zação da educação e da formação de professores. O que se encontrou durante a atuação no projeto foram fatores de dificuldades, mas não de limitações, mas houve resistência, desde o princípio, à concretização do PIBID na UFCC.

Quando comparamos as duas modalidades de ensino aqui apresentadas, entendemos que houve dificuldades para desenvolver metodologias pautadas na ludicidade no Ensino Médio, mas durante o projeto, a troca de conhecimentos entre os bolsistas das duas escolas contribuiu para ampliar as ideias, pensando em atividades que se encaixassem nos conteúdos de Geografia para uma turma mais avançada.

Pautados na educação emancipadora, referência na obra de Paulo Freire, procuramos conhecer como algo que adquirimos em conjunto foi seguindo esse pressuposto, desenvolvido em um trabalho coletivo entre as ações do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Consideramos um avanço o fato de alguns bolsistas e voluntários de ID desenvolverem suas ações nas duas escolas, como uma atitude de parceria e compartilhamento entre as duplas que se formavam em cada turma assistida. Assim, teve participante da equipe que atuou nas duas escolas e modalidades, o que possibilitou ganhos significativos em sua formação.

Dessa forma, aprendemos que a educação pode se assemelhar a um álbum de fotografias, o qual pode ser observado pelos integrantes da formação. Estes, ao visualizarem e analisarem uma determinada imagem apreende e capta fragmentos do espaço presentes na paisagem de uma situação específica, mas quem em momento algum é estática e impossível de ser compreendida pelos demais, tendo o contato direto e simultâneo com diversas fotos, criando relações e apreensões em nossas mentes, expandindo seu repertório de entendimento e construindo distintos saberes.

## Referências

BARRETO, E. S. de S. Tendências Recentes do Currículo do Ensino Fundamental no Brasil. *In*: BARRETO, E. S. de S. (Org.) **Os currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000. p. 5-41.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 199, p. 16-17, 15 out. 2012. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/10/2012&jornal=1&pagina=16&totalArquivos=160>. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 22/2019 de 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp-022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp-022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CME Nº 02/2021**. Diretrizes para Implementação do Novo Ensino Médio. 2021. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/179-saiu-no-doc/13019-resolucao-cme-n-02-2021-diretrizes-para-implementacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 13 mar. 2022.

BACCON, A. L. P. *et al.* **Políticas públicas de formação de professores**: a construção de saberes docente na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID. Eixo 2. Políticas de Educação Básica e de Formação e Gestão Escolar, 2016.

DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. *In*: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, 395-414, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6587>. Acesso em: 03 jun. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educa em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

HOLANDA, D. S. *et al.* **A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência**. Encontro Nacional de Educação Matemática. Sociedade Brasileira de Matemática. 2013.

IFPB. **Relatório final das ações do Subprojeto PIBID**. Arquivo PIBID. 2019.

KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia a dia. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C. *et al.*

**Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1998.

SILVA, T. G.; ASINELLI-LUZ, A. **Protagonismo juvenil na escola**: limitações e possibilidades enquanto prática pedagógica na disciplina de Biologia. S.T., [s. l.], p. 1-24, 27 dez. 2008. Disponível em: <http://www.diadeeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2019.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ATIVIDADE DESENVOLVIDA EM OFICINA PEDAGÓGICA



Arquivo PIBID (2019).

OFICINA PEDAGÓGICA DE PRODUÇÃO DE MAPAS EM EVA – EMEIEF MATIAS DUARTE ROLIM



Arquivo PIBID (2019).

# METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE MODELO FORMATIVO

Sabrina Caminha de Almeida Melo<sup>1</sup> / Macilândia dos Santos Custódio<sup>2</sup>

Francisco Odair Dantas<sup>3</sup> / Ivanalda Dantas da Nóbrega<sup>4</sup>

Cícera Cecília Esmeraldo Alves<sup>5</sup> / Patrícia Brito Souza da Nóbrega<sup>6</sup>

**A**presentamos experiências desenvolvidas nas atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, Edital nº 37/2018- CFP/UFCC (UFCC, 2018), vigente entre agosto de 2018 e fevereiro de 2020, referente às experiências vivenciadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Matias Duarte Rolim, situada na cidade de Cajazeiras, Região Intermediária de Sousa-Cajazeiras, Estado da Paraíba.

1 | Bolsista de Iniciação à Docência (ID) do PIBID, Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, 2018-2020. E-mail: sabrina.almeida.sd@gmail.com

2 | Bolsista de Iniciação à Docência (ID) do PIBID, Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, 2018-2020. E-mail: macilandia2017@hotmail.com.

3 | Supervisor do PIBID Geografia (2018-2020). Atualmente é professor efetivo da Secretaria de Educação do Município de Cajazeiras - PB. E-mail: odairdantas.10@gmail.com.

4 | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Gestão do PIBID 2015-2018. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. Colaboradora na Coordenação de Área do Programa Residência Pedagógica Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ivanaldadantas@gmail.com.

5 | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e colaboradora na Coordenação de Área do PIBID, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

6 | Mestra em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB e graduada em Química (Lic.) pelo IFPB. Ex-bolsista de ID do PIBID. Atua na área de Saneamento Ambiental, Educação Ambiental e Ensino de Química. Colaboradora na Coordenação de Área do PIBID Subprojeto Geografia. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: patriciadanobrega@hotmail.com.

Tomamos como ponto de partida a inserção no PIBID, considerado como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação – MEC que visa proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que estão inseridas, bem como elevar a qualidade da formação acadêmica de professores nesses cursos, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica (CAPES, 2019).

Nosso objetivo é apresentar experiências de aplicação de metodologias ativas no ensino de Geografia, bem como as construções dos objetos educacionais ao longo das ações realizadas. Além disso, tentamos refletir sobre como o aluno constrói seu conhecimento e sua aprendizagem, considerando-o como principal agente nessa construção, e que o ensino, a aprendizagem e as metodologias ativas são norteadoras do protagonismo do educando, sendo este corresponsável pela sua aprendizagem. Nessa situação, os professores assumem o papel de mediadores/facilitadores, deixando o papel de simples transmissores de informações previamente selecionadas (Anastasiou; Alves, 2012; Wall; Prado; Carraro, 2008).

Intencionamos, ao longo da vigência do Edital, motivar aos educandos a serem o personagem principal na construção do conhecimento, partindo de modelos pedagógicos inovadores, a partir dos quais os discentes assimilassem os conteúdos com interatividade e ludicidade. Por meio do PIBID, conseguimos construir diversos elementos pedagógicos com os alunos, como quebra-cabeças, mapas, realização de oficinas, histórias em quadrinhos - HQ, maquetes, entre outros.

Para o entendimento das ações do PIBID e da construção e utilização de metodologias ativas, com seu consequente registro na elabo-

ração deste capítulo, fizemos uso dos conhecimentos de Anastasiou e Alves (2012); de Conterno (2014); de Fonseca (2002); de Oliveira e Malanski (2008); de Guimarães e Rosa (2014); de Malaquias (2013); de Pereira (2005); de Silva (2012); e de Wall, Prado e Carraro (2008). Tais autores tratam da importância de trabalhar com metodologias ativas em sala de aula, fazendo com que os alunos tenham estímulo para participar durante a aula. Além disso, também apresentam algumas ferramentas lúdicas importantes para serem desenvolvidas e construídas com os alunos, capazes de promover melhor assimilação do conhecimento em sala de aula, em consonância com a realidade do aluno.

Para refletir acerca do aluno como protagonista no processo de aprendizagem, partimos de referenciais como Dezotti e Ortiz (2010); Freire (1996); Libâneo (2008); Lima *et al.* (2014); Morán (2015); Neves e Rubira (s.d.); Pereira (2011); Pereira e Bianco (2014); Santos e Chiapetti (2011); e Saraiva e Pessoa (2019).

## O PIBID e a aprendizagem dos participantes

A ideia de que o conhecimento em sala de aula está centrado no professor ou no aluno tem dado espaço para outra forma de pensar a educação. Agora vemos o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem, em uma relação de troca com o professor, uma via de mão dupla, em que ambos aprendem e se desenvolvem.

O PIBID, aqui reconhecido como terceiro espaço formativo (Felício, 2014; Zeichner, 2010), tem importante papel na formação de distintos sujeitos participantes no Programa. São os bolsistas e voluntários de ID e Coordenação de Área, no Ensino Superior; e no outro lado, na Educação Básica, os educandos, discentes e supervisor. Contudo, nas duas modalidades de ensino apresentadas, estão outros sujeitos, os

quais têm relações indiretas com o Programa: docentes e discentes não incluídos no Programa, mas que, de alguma maneira, com ele se relacionam ou se veem influenciados.

No Programa PIBID, Subprojeto Geografia, os bolsistas de ID desenvolvem ações e oficinas que trabalham a construção do conhecimento envolvendo o lúdico. Assim, o aluno pode desenvolver sua autonomia na realização de suas atividades, tornando-se o principal personagem na construção de seu conhecimento.

Libâneo (2008) afirma que a interação professor-aluno é um aspecto importante na organização da situação didática, procurando assim alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e a assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades. Em contrapartida, Freire (1996, p. 22) salienta que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Por meio do PIBID, desenvolvemos estratégias para que o aluno aprenda os conteúdos com facilidade, fazendo uso do dinamismo em sala de aula.

Tal estratégia não é responsabilidade direta do docente, pois carece de ação do Estado na promoção não apenas da formação continuada docente, mas também da formação acadêmica docente. O PIBID tem apresentado resultados que demonstram sua importância nesses dois segmentos – formação acadêmica e continuada docente – colaborando nos resultados da Educação Básica.

No ato de ensinar, o docente se depara com muitos desafios, sendo um deles a utilização de metodologias diferenciadas, inovadoras, que busquem despertar o desejo do aluno para aprender, que façam uso da sua criatividade e autonomia para que, assim, se torne um cidadão crítico e pensante, podendo protagonizar sua aprendizagem.

Na turma do 7º ano da EMEIEF Matias Duarte Rolim, desenvolveram-se oficinas/ações que procuraram estimular o prazer pela

aprendizagem, o estímulo e a vontade de participar da aula e fazer questionamentos. O desejo de aprender está relacionado às questões que têm significado na vida do sujeito. Então, é preciso que o professor sempre repense as práticas de sala de aula e conheça a realidade dos educandos. Segundo Dezotti e Ortiz (2010), Lima *et al.* (2014), Pereira (2011), Pereira e Bianco (2014) e Santos e Chiapetti (2011), a curiosidade é despertada com o envolvimento do aluno nos conteúdos ministrados, tornando-se necessário incorporar ferramentas lúdicas de ensino. De acordo com Neves e Rubira ([s.d.], p.119):

Aprender pode ser divertido; ao mesmo tempo em que desperta o interesse, aguça o senso crítico dos alunos. Com base nestes argumentos, cabe ao professor buscar novos recursos para o ensino, utilizar materiais alternativos em sala de aula e aplicar métodos não convencionais que encantem o aluno, fazendo com que sinta vontade de estudar.

Ensinar é algo complexo, pois dentro de uma sala de aula existem diversidades de sujeitos, variedades de pensamentos, características e realidades cotidianas distintas entre si. Conhecer os sujeitos indica a necessidade de conhecer quais conteúdos ensinar, isso para além da proposta curricular. Igualmente se dá com a necessidade de incorporar à prática docente a utilização de múltiplas metodologias, que atendam aos tipos de conteúdos a serem ministrados e às diversas realidades dos diferentes sujeitos.

As metodologias ativas são, segundo Morán (2015), os pontos de partida para progredir para procedimentos mais evoluídos de reflexão, da junção intelectual, de propagação, de reformulação de novas práticas. O autor (2015) ainda cita, como exemplos, os desafios, jogos e projetos. Em outras palavras, as metodologias ativas são técnicas de construção do conhecimento utilizadas pelos professores, atribuindo

ao aluno o papel de protagonista dentro das aulas. Porém, o professor deve agir nessas atividades como supervisor e descartar a possibilidade de entregar atividades já elaboradas.

No desenvolvimento das ações do PIBID são propostas a utilização de distintas metodologias e recursos, conforme consta nos objetivos do Programa, com destaque para o objetivo 5 (UFCC, 2018, p. 3):

Desenvolver atividades criativas e motivacionais em nível crescente de complexidade que contemplem as habilidades interdisciplinares desde a capacidade de comunicação a partir do uso de todos os sentidos, assim como o letramento geográfico e cartográfico com a utilização de diversificadas metodologias e a confecção e o uso de distintos recursos didáticos, para e pelos educandos de Níveis Fundamental e Médio, além de práticas pedagógicas colaborativas com os professores e supervisores da Área de Geografia, valorizando o trabalho coletivo e interdisciplinar.

Tal objetivo atende a necessidade da ação, segundo a descrição da dinâmica de acompanhamento dos discentes pelos coordenadores e professores supervisores, qual seja: “1. Discussão acerca de distintas metodologias a serem utilizadas no Subprojeto com fins à sistematização de informações obtidas na escola campo como espaço de atuação do Subprojeto, mas também de pesquisa” (UFCC, 2018). No ensino, as metodologias podem colaborar na facilitação da leitura do espaço dos sujeitos, o que interessa diretamente à Geografia.

## **A utilização de metodologias ativas no ensino de Geografia**

As metodologias ativas contribuem para potencializar a aprendizagem dos discentes ao realizarem atividades interativas, desenvol-

vendo o aumento de atenção e participação nas aulas, a inventividade nos momentos de construir os objetos didáticos, a participação nas atividades em equipes, os quais são fatores importantes para a promoção do ensino de qualidade com a utilização da imaginação, da criatividade e da autonomia. Assim, desenvolve-se o entusiasmo para a aprendizagem, a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas aptidões.

Conforme Diesel, Martins e Baldez (2017, p. 7), na utilização de metodologias ativas:

O aprendiz passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula, já que exige dele ações e construções mentais variadas, tais como: leitura, pesquisa, comparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (Souza; Iglesias; Pazin-Filho, 2014).

Ao fazer parte do PIBID, temos uma multiplicidade de oportunidades de proporcionar aos alunos diversidades de ações no ensino de Geografia. A construção de materiais didáticos lúdicos e interativos se constitui uma proposta no sentido de tornar o conteúdo atrativo e inteligível. Segundo Pereira (2005, p. 93):

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação.

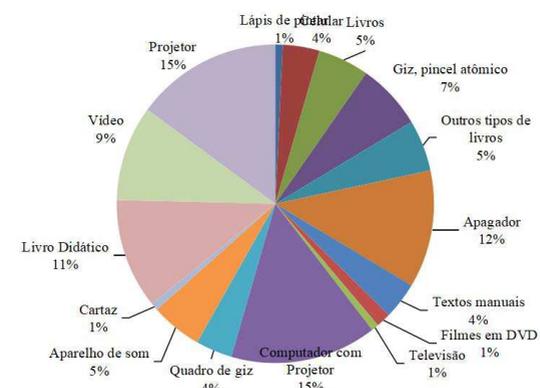
As atividades lúdicas se constituem como uma possibilidade para estimular a criatividade e o aprendizado, pois, por meio de jogos, aliamos a vontade de participar ao aprender os conceitos geográficos. Por meio das metodologias ativas, constroem-se estratégias de ensino que proporcionam ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências, as quais podem ser atingidas com maior facilidade pelo auxílio de metodologias.

Por meio das atividades lúdicas de aprendizagem, os alunos têm a oportunidade de se divertir e enriquecer o seu desenvolvimento físico e intelectual, com estímulo à capacidade de pensar, raciocinar, assim como desenvolver-se socialmente, momento em que se inter-relacionam, diante das situações envolvendo outras pessoas. No caso da sala de aula, ocorre geralmente com a construção de atividades em grupos. De acordo com Malaquias (2013, p. 1), as atividades lúdicas são:

Um método pedagógico que prioriza a liberdade de expressão e criação. Por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis do desenvolvimento. Cabe assim, uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da ludicidade.

Nas ações do PIBID nas escolas públicas de Educação Básica, no município de Cajazeiras - PB pudemos compreender a importância do lúdico como colaborador no ensino e desenvolvimento dos alunos. Partindo desse princípio, procuramos identificar quais recursos e linguagens são utilizadas na prática docente em Geografia, na Educação Básica, durante os anos de vigência do Edital (2018-2020), na Escola Matias Duarte Rolim, sobressaindo-se a utilização do computador com projetor, 20%; apagador, 16%; livro didático, 15%; vídeo, 13%, além de uma variedade de recursos e linguagens utilizadas.

RECURSOS UTILIZADOS PELO PROFESSOR EM SALA DE AULA



Pesquisa direta realizada com 82 educandos da Escola Matias Duarte Rolim. Setembro de 2019.

De acordo com as ações propostas no Subprojeto PIBID Geografia (UFCC, 2019, p. 8; 11), foram previstas 56 ações, das quais destacamos as que se relacionam com as metodologias:

#### **Ação nº 12 - Produção de materiais didáticos e kits pedagógicos:**

A produção de recursos didáticos é fundamental nos processos de organização da docência do professor em formação. Nesse sentido, as ações de produção de recursos didáticos terão como objetivo a reflexão acerca das características, funções e possibilidades que diferentes linguagens podem trazer ao ensino de Geografia. Vale ressaltar que os materiais produzidos para utilização nas ações de docência e docência compartilhada ficam nas Escolas, passando a subsidiar o trabalho dos professores. Após o curso de capacitação, os bolsistas ID iniciarão a elaboração e a catalogação de materiais didático-pedagógicos como: CDs, vídeos, exercícios fotocopiados, que servirão de ferramentas úteis no processo de ensino/aprendizagem de Geografia e na construção do conhecimento dos educandos das escolas parceiras do Subprojeto. Todos os materiais aqui pensados e criados terão como fundamentos as orientações da BNCC, dos PCN, OCEM para a Área de Geografia. Essa atividade possui como

intuito desenvolver a criatividade e o estímulo ao trabalho em grupo, aplicando as teorias estudadas de forma concreta.

**Ação nº 25 - Definição dos recursos didáticos** - Considerando que os recursos didáticos devem estar contextualizados com a temática que será desenvolvida e com o contexto socioespacial dos alunos, busca-se, nesta ação, que os bolsistas de ID participem, a partir de um debate com o supervisor, da definição dos instrumentos que serão utilizados para o desenvolvimento dos processos de ensino, tendo em vista a reflexão acerca da adequação e possibilidades de uso de diferentes ferramentas didáticas. (Grifos nossos).

O Questionário de Diagnose Final do PIBID (2019), que continha perguntas avaliativas, demonstrou que o Programa apresentou, em suas ações, uma variedade de metodologias, materiais e recursos utilizados para o desenvolvimento das ações do Subprojeto na escola. De acordo com os educandos da escola, durante as aulas em que o PIBID se fez presente, ocorreram:

ALUNO A – Utilização de filmes de cinema como metodologia de ensino, a realização de oficinas, apresentação de documentários, livros, maquetes, aulas de campo, materiais produzidos pelos próprios alunos do projeto.

ALUNO B – Aulas dinâmicas. Principais materiais são cartolina, folha A4, lápis colorido, papelão, cola etc.

ALUNO C – Materiais recicláveis, exposição de imagens, estudos em campo, entre outros.

ALUNO D – Mapas, datashow, livros, vídeos pincel e quadro.

ALUNO E – De início, foram usados materiais didáticos como o projetor, computador e caixa de som, além da sala de aula, a qual é o ambiente para as oficinas.

ALUNO F – Atividades lúdicas, com materiais recicláveis.

ALUNO H – Datashow, maquetes, mapa mundi, livro didático, lápis de pintar, quadro.

ALUNO I – As observações, leituras, questionamentos, estudo do meio. Utilizando pesquisa e uso de mídias.

ALUNO J – Aulas dinâmicas, com recursos como: papelão, folha de sulfite, exemplos para esclarecer determinado assunto, leituras de artigos científicos.

Ao construirmos recursos didáticos em sala de aula, como a produção de maquetes, abrem-se tanto ao professor a exploração de diferentes conteúdos da Geografia Escolar, como aos discentes a aprendizagem de aspectos físicos (geomorfologia, hidrografia, geologia, entre outros), humanos (urbanização, cultura, economia, etc.), ou ainda a promoção da inter-relação de ambos os aspectos em diferentes escalas cartográficas e geográficas (oliveira; Malanski, 2008), uma maneira discutida e realizada na equipe do Subprojeto para não dicotomizar o ensino (Nunes; Suetergaray, 2001, p. 6).

Procuramos espacializar o campo e a cidade, demonstrando aspectos do urbano e do rural por meio de maquete. Tal produção desenvolveu a construção de distintos conhecimentos e saberes, despertando habilidades e competências, momento em que exploramos a leitura visual, a escrita, a pintura, as dimensões de escalas geográfica e cartográfica, a diferenciação espacial, os aspectos comparativos entre esses espaços, entre outras.

MAQUETE DO ESPAÇO URBANO  
E DO ESPAÇO RURAL, DA  
CIDADE E DO CAMPO



Arquivo PIBID (2019).

A construção de histórias em quadrinhos – HQ demonstrou ser uma metodologia que motiva a discussão e a reflexão, principalmente, estimula a escrita, a leitura e a produção artística da realidade vivida, além de possibilitar a realização de uma aula mais agradável aos alunos, tornando-os mais receptivos aos conteúdos trabalhados (Silva, 2012).

OFICINA PARA  
CONSTRUÇÃO DE  
HISTÓRIAS EM  
QUADRINHOS - HQ



Arquivo PIBID (2019).

O desenvolvimento de atividades lúdicas com metodologias ativas traz consigo a oportunidade de pensar o abstrato e o concreto, por meio de representações construídas com materiais didáticos e recursos capazes de espacializar um dado fenômeno. As atividades de construção de mapas com materiais de EVA possibilitaram o conhecimento regional do espaço brasileiro, a forma e sua correlação com o espaço representado, a demonstração concreta de algo, por vezes, desconhecido, mas palpável e representado por meio de materiais construídos pelos próprios educandos e pelo educador.

Construímos mapas no formato de quebra-cabeças, um recurso didático-pedagógico no ensino de Geografia (Cuimarães; Rosa, 2014). Este recurso estimulou o trabalho em equipe, a colaboração, a memória visual, além de estabelecer relações com a prática, com o espaço concreto representado. Segundo Conterno (2014, p. 11), “os mapas são uma importante ferramenta de trabalho a serem usados pelo profes-

sor de Geografia em suas aulas com os alunos, a fim de melhor compreenderem o conteúdo a ser visto, pois alguns alunos precisam ter contato com mapas para assimilar os conteúdos”.

Tal afirmativa foi observada no momento em que se realizou um estudo do meio em área quilombola, no município de Triunfo - PB. Os educandos, ansiosos, demonstravam e deixavam transparecer que aquele se configurava, para muitos deles, como o primeiro momento em que saíam de seu bairro. Conhecer o espaço geográfico por meio dos mapas e materiais palpáveis, construídos pelos educandos, significou a concretização de um conhecimento com um grau de abstração tamanha, pois o educando pouco conhecia além de seu bairro. A resultante foi de educandos motivados, instigados à participação, à construção, à cooperação e à aprendizagem.

OFICINA PARA CONSTRUÇÃO DE MAPAS DAS REGIÕES BRASILEIRAS EM  
FORMATO DE QUEBRA-CABEÇAS



Arquivo PIBID (2019).

A utilização dessas metodologias em sala de aula possibilitou ao aluno construir novos posicionamentos em relação à aprendizagem, posicionando-se como sujeito ativo, crítico, autônomo, reflexivo e construtor de seus conhecimentos e saberes. Para os bolsistas e voluntários de ID, percebeu-se que educar exige mais que o conhecimento de conteúdos e da proposta curricular, pois isso demanda a organização de metodologias e recursos apropriados, associando os conteúdos às realidades dos educandos, sendo capaz de tornar significativo o ato de ensinar e aprender. Assim, reafirmamos a importância do lúdico e de mecanismos inovadores para os desdobramentos e crescimentos educacionais dos educandos e do educador.

De acordo com as bolsistas de ID presentes na turma do 7º Ano da EMEIF Matias Duarte Rolim, as ações e oficinas proporcionaram a educadores e educandos a construção de diferentes possibilidades de ensinar Geografia, a partir do lúdico e das metodologias ativas. Entendemos a importância do PIBID na formação docente e na resignificação da relação universidade-escola, pois as experiências realizadas demonstraram maior aproximação entre esses dois espaços, assim como a maior qualificação dessa relação. Por outro lado, as ações motivaram os educandos, o que foi observado pela participação crescente destes nas ações desenvolvidas no decorrer da vigência do Edital. Quanto aos bolsistas de ID, o PIBID agregou conhecimentos da docência ao momento atual na formação acadêmica docente, assim como ao futuro profissional.

No tocante ao papel do supervisor, sua participação e papel foram compreendidos como mediador/facilitador, pois apresenta ao aluno ações, ferramentas e estratégias para que aprenda a construir conhecimentos. Ao utilizar metodologias ativas, a intenção foi o estímulo à aprendizagem autônoma, crítica e reflexiva. A intenção foi também estimular o desenvolvimento de atividades artísticas, sem

buscar necessariamente o perfeccionismo, mas conduzir e incentivar a participação, as novas descobertas e as correlações entre o discutido e suas realidades.

## Considerações

Pela observação dos aspectos mencionados, buscamos ao longo do Edital nº 37/2018 (UFCC: 2018) proporcionar aos educandos o desenvolvimento da autonomia e da criticidade por meio da utilização de metodologias ativas no ensino de Geografia, oportunidade em que percebemos a construção de ações e a transformação dos sujeitos por meio do incentivo ao processo de construção da aprendizagem coletiva, com a utilização de metodologias ativas.

Partimos das premissas de que a utilização dessas metodologias contribui significativamente para a aprendizagem e desvela o nível de abstração existente em cada conteúdo ministrado, podendo o educando perceber a espacialização de fenômenos por meio de materiais concretos produzidos, individual e coletivamente, com vistas ao estímulo à criatividade, ao desenvolvimento de habilidades, ao senso crítico e à autonomia dos educandos. Contudo, fez-se importante perceber a necessidade do professor como mediador do conhecimento e incentivador da aprendizagem, ao passo que a metodologia se mostrou importante na medida em que auxiliou na compreensão e leitura do espaço geográfico, interpretado por meio da observação e das discussões realizadas entre os sujeitos envolvidos.

O PIBID proporcionou múltiplas oportunidades para realizar tais atividades e experimentar o uso de metodologias que facilitam a aprendizagem geográfica, ao passo que torna as aulas mais participativas, dinâmicas e atraentes. Desse modo, o Programa colaborou para

a aprendizagem dos discentes da escola, do docente e dos bolsistas e voluntários de Iniciação à Docência (ID).

## Referências

CONTERNO, L. **A importância dos mapas enquanto instrumento pedagógico nas aulas de Geografia**. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Polo UAB do Município de Foz do Iguaçu, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira, 2014. Disponível em: [https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20879/2/MD\\_EDUMTE\\_2014\\_2\\_99.pdf](https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20879/2/MD_EDUMTE_2014_2_99.pdf). Acesso em: 23 ago. 2023.

DEZOTTI, M. S.; ORTIZ, A. C. M. O ensino de Geografia em escolas de educação básica na cidade de Santa Maria, RS: uma análise metodológica. **Disc. Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 79-91, 2010.

DIESEL, A.; BALDEZ, I. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, 2017, v. 14, n. 1, p. 268-288. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CAPES. **PIBID—Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GUIMARÃES, R. C.; ROSA, O. Ensinando geografia de forma lúdica através do mapa em quebra-cabeça. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 15, n. 49, p. 70-79, mar. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, H. H. N.; OLIVEIRA, A. D. A.; MESQUITA, A. A. Google Maps como instrumento didático-pedagógico no ensino da Geografia: um estudo de caso com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação – CAP/UFAC. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, v. 1, n. 1, p. 140-145, 2014.

MALAQUIAS, M. S.; RIBEIRO, S. D. S. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da infância**. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em: 09 dez. 2019.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NEVES, P. D. M.; RUBIRA, F. G. Histórias em quadrinhos na geografia escolar. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 118-129, 2017.

NUNES, J. O. R.; SUETERGARAY, D. M. A. A natureza da Geografia Física na Geografia. **Terra Livre**—AGB—Associação dos Geógrafos Brasileiros, São Paulo, n. 17, p. 11-24. 2º semestre 2001.

OLIVEIRA, B. R. D.; MALANSKI, L. M. O uso da maquete no ensino de Geografia. **Revista Extensão em Foco**, Editora da UFPR, Curitiba, n. 2, p. 181-189, jul./dez. 2008.

PEREIRA, L. H. P. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Salvador: Editora CRV, 2005.

PEREIRA, S. M.; BIANCO, A. A. G. Uso de histórias em quadrinhos digitais no ensino de Ciências e Química. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 4., 2014, Ponta Grossa, PR. **Anais [...]**. Ponta Grossa, p. 1-12, 2014

PEREIRA, S. S. Reflexões sobre a prática de ensino e os recursos adotados nas aulas de Geografia: a utilização de músicas em sala de aula por professores do município de Campinas Grande, PB. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 88-99, ago./dez. 2011.

SANTOS, R. C. E.; CHIAPETTI, R. J. N. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 3, set./dez. 2011.

SILVA, E. I. D. **A linguagem dos quadrinhos na mediação do ensino de Geografia**: charges e tiras de quadrinhos no estudo de cidade. Tese (Doutorado em Geografia)–Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. 213 p. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4446>. Acesso em: 20 nov. 2019.

WALL, M. L.; PRADO, M. L. do; CARRARO, T. E. A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 21, n. 3, 2008.

DOCÊNCIA COMPARTILHADA EM REALIZAÇÃO DE OFICINA PEDAGÓGICA - IFPB



Arquivo PIBID (2019).

DOCÊNCIA COMPARTILHADA EM REALIZAÇÃO DE OFICINA PEDAGÓGICA DE USO DO APLICATIVO C7 – IFPB



Arquivo PIBID (2019).

# O USO DO APLICATIVO C7 E AS DIFERENTES METODOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO DE CARTOGRAFIA

Alexandre Pereira dos Santos<sup>1</sup> / João Carlos da Silva Alves<sup>2</sup>  
Moema Vieira Lima<sup>3</sup> / Júlio Cesar Gomes Alves<sup>4</sup> / Micaele Amancio da Silva<sup>5</sup>  
Ivanalda Dantas da Nóbrega<sup>6</sup> / Cícera Cecília Esmeraldo Alves<sup>7</sup>  
Patrícia Brito Souza da Nóbrega<sup>8</sup>

## Introdução

O ensino de cartografia se constitui como uma importante ferramenta de compreensão do espaço geográfico. A cartografia proporciona ao aluno uma compreensão do espaço, auxiliando

1 | Bolsista de Iniciação à Docência (ID) do PIBID, Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, 2018-2020. E-mail: alexandre17ro@gmail.com.

2 | Bolsista de Iniciação à Docência (ID) do PIBID, Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, 2018-2020. E-mail: jc.joaocarlosgeo@gmail.com.

3 | Bolsista de Iniciação à Docência (ID) do PIBID, Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, 2018-2020. E-mail: moemavieira2@hotmail.com.

4 | Bolsista de Iniciação à Docência (ID) do PIBID, Subprojeto Geografia, UFCC, CFP, 2018-2020. E-mail: juliocesargomes643@gmail.com.

5 | Supervisora do PIBID Geografia (2018-2020). Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Educação da Ciência e da Tecnologia do Estado da Paraíba e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. E-mail: amanciomicaelle@outlook.com.

6 | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Gestão do PIBID 2015-2018. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. Colaboradora na Coordenação de Área do Programa Residência Pedagógica Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ivanaldadantas@gmail.com.

7 | Professora Adjunta na UFCC, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e colaboradora na Coordenação de Área do PIBID, Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

8 | Mestra em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB e graduada em Química (Lic.) pelo IFPB. Ex-bolsista de ID do PIBID. Atua na área de Saneamento Ambiental, Educação Ambiental e Ensino de Química. Colaboradora na Coordenação de Área do PIBID Subprojeto Geografia. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: patriciadanobrega@hotmail.com.

na leitura dos diferentes elementos da paisagem, os quais podem ser apresentados por meio de maquetes, mapas e outras representações que os caracterizam. Por meio dessas representações, o professor se utiliza de metodologias para representar a paisagem, a exemplo da utilização de imagens.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as contribuições da oficina pedagógica, intitulada “O uso do aplicativo C7 e as diferentes metodologias aplicadas no ensino de cartografia”, desenvolvidos pelos integrantes do PIBID com os alunos do 1º Ano do Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, campus Cajazeiras, Estado da Paraíba.

Neste trabalho, ressaltamos a importância de desenvolver novas atividades que possam auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem, não apenas dos conteúdos de cartografia, mas de muitos outros na disciplina de Geografia. É comum haver dificuldades nos conteúdos dessa área no ensino de Geografia, por se tratar de um conteúdo que contempla outras, como a Matemática. Torna-se assim necessário esse conhecimento prévio acerca do uso e da leitura de mapas a fim de colaborar para a compreensão dos distintos critérios da cartografia.

É necessário desenvolver práticas efetivas que possam atender a todos os alunos, pois o uso da cartografia tem distintas formas de aprendizado, e uma delas é se utilizar da tecnologia. Para tal, utilizamos o Aplicativo C7 GPS Dados, um sistema de simplificação voltado à aplicação na agricultura de precisão, apresentando um design gráfico que possibilita a visualização gráfica a partir de satélites. É uma ferramenta simples e dinâmica de interação em sala aula e, posterior à aplicação dos conhecimentos no campo, como orientação e localização com a bússola, estudo das coordenadas geográficas e UTM, altitude, distância, mapeamento e muitos outros procedimentos disponíveis por esse aplicativo.

Desse modo, o objetivo deste estudo foi desenvolver, com os alunos, novos métodos para o ensino de cartografia. Como objetivos específicos, elegemos: apresentar o Aplicativo C7 como auxílio nas práticas do ensino cartográfico para que os alunos conheçam novos materiais metodológicos que poderão usar não apenas na sala de aula, mas em outros espaços da vida; promover a motivação dos alunos acerca dos conteúdos abordados para que tenham aulas que instiguem sua curiosidade e tornem a sala de aula um ambiente interativo e fascinante; inovar nas metodologias de aprendizado, com o intuito de transformar e dinamizar as aulas, saindo do método professor-quadro-livro didático-aluno.

## **A cartografia no ensino de Geografia**

A cartografia está intimamente relacionada à geografia, esta que tem como objeto de estudo o espaço geográfico. Estamos diante de uma disciplina que trata do espaço de vida humana. Espaço de atuação, de vida, de transformação, de produção de bens e serviços, de transformação dos próprios sujeitos pelo trabalho. Como compreender e conhecer o espaço do homem? Os educandos se entendem como partícipes e transformadores/construtores desse espaço?

A cartografia é essencial à geografia, pois, por seu intermédio, podemos representar e entender o espaço geográfico, utilizando instrumentos, como mapas, croquis e outras técnicas cartográficas. Possibilita ainda reflexões ambientais e compreensão de diversos conteúdos-chaves relacionados à geografia (espaço, região, lugar, território, paisagem, sociedade).

A cartografia desempenha, portanto, importante papel na representação do espaço da superfície da Terra e “constitui uma atividade

mental que conduz ao conhecimento do planeta que habitamos e do qual dependemos para sobreviver, e que teremos que habitar ainda por um longo tempo” (Oliveira, 2007, p. 40).

Segundo Machado (1999, p. 46), “aprender Cartografia para a Geografia é aprender regras de construir mapas, suas diferenças, o uso de cada tipo de produto, e, atualmente, técnicas computadorizadas”. A cartografia se revela como construção social, portanto, dinâmica, e apresenta possibilidades de estudos, uma vez que contém informações passíveis de aprendizagem do espaço real e de sua representação gráfica. Tais aprendizagens subsidiam a leitura do espaço geográfico, a partir de distintas formas de observação da paisagem – real e gráfica. Segundo Castellar e Vilhena (2010, p. 43):

Aprender é mais que saber fazer algo, é mais que um conjunto de atividade; é um processo de mão dupla, pois pode explicar tanto a eficácia quanto a ineficácia de uma aprendizagem, o que nos permite rever nossas ações e aprimorá-las. Ela deve ser entendida como um processo de aquisição do conhecimento e também como teoria que auxilia na forma de ensinar, ou como um método para criar condições para o aluno aprender um determinado tema ou conteúdo [...].

A representação do real se dá pela construção de um modelo conceitual, no qual se utilizam da observação, dos estudos e da mediação para a construção do conhecimento. Na atualidade, há o predomínio das novas tecnologias, as quais se fazem presentes no espaço escolar e na educação dos sujeitos. Assim, a cartografia se associa ao meio técnico, científico informacional no âmbito da infocartografia. Segundo Machado (1990), os softwares (programas de computadores) auxiliam na aquisição, no registro, no armazenamento, no processamento, na recuperação e na visualização de dados automatizados. A compressão espaço-tempo se dá no momento em que a infocartografia comprime

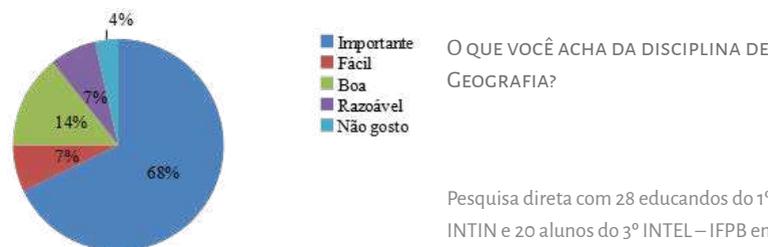
a organização e a concretização das informações em representação gráfica. De acordo com Salichtchev (1973, p. 107):

A cartografia é a ciência da representação e do estudo da distribuição espacial dos fenômenos naturais e sociais, suas relações e suas transformações ao longo do tempo, por meio de representações cartográficas – modelos icônicos – que reproduzem este ou aquele aspecto da realidade de forma gráfica e generalizada.

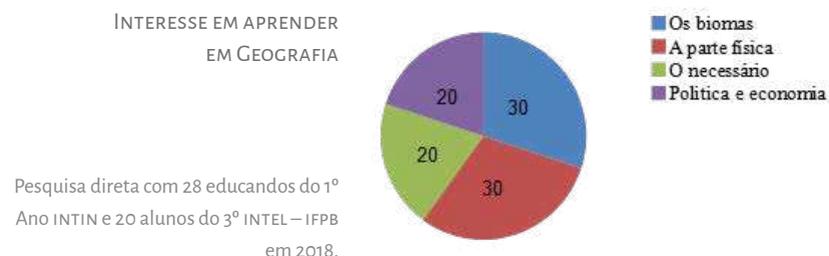
Realizar a leitura do espaço geográfico no ambiente real, assim como em ambientes planejados, construídos, representados graficamente, se constitui uma das tarefas da geografia associada ao uso da cartografia.

Nem sempre a escola discute o espaço dos sujeitos correlacionando conteúdos e suas realidades, ou mesmo construindo representações gráficas do real. Como consequências, há níveis de abstração nem sempre apreendidos pelos sujeitos, denotando a alienação destes, o desconhecimento da sua importância nessa construção, podendo não conseguir estabelecer conexões entre distintos espaços, ou mesmo representar fenômenos espaciais, por meio de recursos metodológicos, a exemplo de mapas, cartas topográficas, dentre outros. Essas situações remetem à Geografia e à ciência cartográfica. Mas será que geografia interessa aos educandos? E as distintas formas de representação do espaço geográfico?

Conforme entrevista realizada com os educandos do 1º Ano do Ensino Médio, a Geografia se constitui uma disciplina importante para 68% dos entrevistados, e apenas 4% não gostam da referida disciplina.



Quanto aos temas de interesse para aprender em Geografia, percebeu-se que são distintos, com prevalência dos aspectos físicos, 60%; dos humanos, 20%; sendo que 20% afirmam se interessar pela aprendizagem do que é apenas necessário.



A leitura do espaço e a representação do real dizem respeito à educação geográfica e refletem como os educandos conseguem compreender o espaço no qual vivem, percebem ou concebem. Alguns autores trazem a importância da reformulação do ensino da Geografia acerca da percepção do indivíduo em relação ao meio em que vive e redefinem a forma com que o aluno deve interagir com este conhecimento. Segundo Callai (1998, p. 35), a Geografia deve permitir ao aluno se perceber “como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento”.

A representação gráfica do real configura o despertar para as distintas formas de linguagens, capazes de representar o espaço dos sujeitos ao se utilizarem de distintas escalas, a partir das quais os educandos podem se utilizar e se localizar espacialmente, a exemplo de desenhos e mapas mentais. Segundo Castellar e Vilhena (2010, p. 25):

Os mapas mentais ou os desenhos são representações em que não há preocupação com a perspectiva ou qualquer convenção cartográfica. O aluno pode usar

sua criatividade ou estabelecer critérios junto com a classe, pois as representações ocorrem a partir da memória. Reconhecer o local de vivência, localizar os objetivos, saber se deslocar e identificar as direções são conteúdos elementares que devem ser desenvolvidos com os alunos desde a educação infantil. Ou seja, os mapas mentais são representações que revelam os valores que os indivíduos têm dos lugares, dando-lhes significados ou sentido ao espaço vivido. [...].

As autoras (2010) afirmam que há diversas maneiras de construção de conhecimento de Geografia, a exemplo do mapa mental, o qual reforça a aprendizagem do aluno com a utilização de sua criatividade e seu conhecimento a respeito de um local. Segundo Almeida e Passini (1989, p. 15):

Ler mapas, portanto, significa dominar esse sistema semiótico, essa linguagem cartográfica. E preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos.

Portanto, há complexidades na leitura de mapas, cartas e similares como formas de representação gráfica do real, mas o espaço real também possui complexidade em sua interpretação e a cartografia tem sua contribuição na educação geográfica.

Embora, ao longo dos anos, a Geografia tenha passado por diversas transformações, ainda é um grande problema a falta de materiais cartográficos para o uso da cartografia em sala de aula. Muitas escolas não possuem mapas, atlas, globos, materiais que são fundamentais para as aulas de Geografia, assim como a abordagem cartográfica no ensino. Outras até possuem alguns materiais, mas estão desatualizados, e as escolas não possuem recursos financeiros para adquirir novos recursos tecnológicos na área, como laboratórios de informática,

equipamentos como GPS, entre outros. Ademais, sabemos que nem todas as escolas podem dar esse suporte para as aulas de Geografia, sem falar na carga horária mínima destinada à disciplina, para além de outras questões relacionadas à formação continuada docente.

Segundo Lacoste (1998), o aluno deve ir até a escola aprender a ler, escrever, contar, mas traz também indagações a respeito de por que o aluno não deve aprender a ler e entender cartas, compreender mapas e sua importância, entender que a cartografia é uma representação e como é necessário representar, conhecer, descrever e viver o espaço.

As preocupações de Lacoste (1998) em relação ao ensino e uso de mapas foram diversas, sendo até mesmo constatado, em estudos sobre o assunto direcionados a um grande público de alunos, o desempenho escolar com grande dificuldade para resolver problemas espaciais do cotidiano deles. Geralmente, as pesquisas que são realizadas nesse sentido demonstram uma deficiência no que diz respeito à análise de um mapa, sendo causada, principalmente, pela sua pouca utilização em sala de aula.

Por vezes, as dificuldades apresentadas pelo educando para ler seu espaço de morada e de vida podem repercutir na dificuldade de leitura de outros espaços percebidos ou concebidos. Assim, a representação do real por meio da cartografia pode também apresentar dificuldades na leitura, a exemplo da realização de comparações entre o real e a representação gráfica, entre espaços distintos, entre diferentes escalas de representação em mapas e cartas, como também a orientação espacial, dentre outras situações com as quais o sujeito se depara cotidianamente. Segundo Lacoste (1998, p. 55):

Por que não compreender a diferença entre uma carta em grande escala e uma outra em pequena escala e se perceber que não há nisso apenas uma diferença de relação matemática com a realidade, mas que elas

não mostram as mesmas coisas? Por que não aprender a se orientar, a passear na floresta, na montanha, a escolher um determinado itinerário para evitar uma rodovia que está congestionada?

A escola, quando não contextualiza o ensino com a realidade do educando, perde a oportunidade de promover a apropriação de conhecimentos, associando-os ao currículo, aos recursos e às práticas metodológicas possíveis de interpretação espacial. Segundo Castellar (2005, p. 212-213):

Para orientar-se, perceber as distâncias, localizar-se e compreender os fenômenos, o aluno deve ler a paisagem e não apenas desenhar mapas. Deve começar a estabelecer relações entre os lugares, a ler os fenômenos em diferentes escalas, mobilizando o raciocínio e educando o olhar para que possa fazer a leitura do espaço vivido. O saber agir sobre o lugar de vivência é importante para que o aluno conheça a realidade e possa comparar diferentes situações, dando significado ao discurso geográfico – isso seria a concretização da educação geográfica, do mesmo modo que ocorre com a Matemática, a Física, ou outras áreas do conhecimento escolar.

O educando tem o mapa mental do espaço vivido e pode ler a paisagem a partir de suas experiências pessoais. Para a cartografia, é fundamental a compreensão de escala em um mapa, portanto, cabe à escola promover o entendimento sobre a dimensão escalar, a diferença da relação matemática com a realidade, a representação e a localização espacial do educando, podendo esta estar expressa graficamente.

Para Cavalcanti (2002), devem-se destacar as paisagens por meio de observações, descrição de elementos, coleta de dados específicos do que vai ser estudado, obtendo todo o mapeamento e entendimen-

to do local em destaque através de aspectos cartográficos. Assim é o surgimento da cartografia: como uma peça fundamental para o ensino e a compreensão da Geografia, trazendo consigo novos meios de entender o espaço geográfico.

O processo de mapeamento do espaço geográfico, de certa forma, privilegia uma abordagem sintética, oportunizando que o aluno participe da construção dos mapas e os utilize em escalas maiores, à medida que pode também representar a sua sala de aula, a instituição de ensino em que estuda, a localização de sua residência e os arredores desses espaços. Também possibilita o mapeamento do trajeto que o educando percorre todos os dias.

Nesse sentido, apresentamos os resultados de uma oficina realizada no IFPB para entender como os recursos tecnológicos servem de metodologia para a elaboração de mapas e coleta de dados, a partir do uso do Aplicativo C7 GPS Dados.

## **A oficina “Uso do aplicativo C&GPS Dados e as diferentes metodologias aplicadas no ensino de cartografia”**

A oficina “Uso do aplicativo C7 GPS Dados e as diferentes metodologias aplicadas no ensino de cartografia”, foi realizada no IFPB, campus Cajazeiras, com o objetivo de capacitar os educandos para observarem os princípios básicos que compõem um mapa e terem a compreensão prática de escala, legenda e localização espacial.

Entre outras utilidades, os conhecimentos propostos a partir da oficina tiveram como pressuposto inicial a realização da construção de um mapa informativo da escola, o IFPB, onde os alunos estudam, para eles terem uma melhor compreensão do espaço em que convivem to-

dos os dias, pois, muitas vezes, não sabem localizar quais espaços poderiam ser mais frequentados nos horários de intervalos, por exemplo.

Pensar o espaço escolar ou outros espaços de vivência demonstra o conhecimento e as relações que neles se dão. Para Castellar e Vilhena (2010, p. 39):

Quanto à escala, não se avalia apenas a relação de tamanho do desenho, comparado o real à representação. Verifica-se nos desenhos a continuidade ou descontinuidade da área representada; a separação dos lugares, por exemplo, indica que eles estão isolados, embora façam parte de um conjunto, isto é, um é distinto do outro, dando a impressão de que a criança está na fase da incapacidade sintética quanto às relações topológicas. Essas formas de representar os lugares se materializam quando se solicita às crianças que façam a planta da escola, o trajeto e a planta de casa, onde essa separação é nítida.

Na oficina, foram utilizados dois aplicativos: o primeiro aplicativo foi o C7 GPS Dados, um sistema de tecnologia móvel geralmente aplicado à agricultura de precisão, disponível apenas para a plataforma Android. Entre suas diversas utilidades, estão a localização de pontos amostrais georreferenciados, a integração dos pontos amostrais com o aplicativo Google Earth, a compreensão de rotinas de mapeamento, o registro de coordenadas geográficas de pontos linhas e polígonos em arquivos texto e KML. O segundo aplicativo foi o Google Earth Pro, um programa de computador desenvolvido e distribuído pela empresa estadunidense Google, cuja função é apresentar um modelito tridimensional do globo terrestre. Esse programa já estava baixado e disponível nos computadores dos laboratórios da instituição.

A princípio, a professora supervisora realizou aula expositiva dialogada do conteúdo de Cartografia Básica aos alunos do 1º Ano do Ensino Médio, sendo explicadas as funções de um mapa e sua importância na

aprendizagem. Os alunos aprenderam sobre orientação, por meio da bússola, escala cartográfica, projeção cartográfica, entre outros tópicos.

Com o intuito de contribuir para a formação do pensamento cartográfico e a organização do espaço geográfico para reforçar a aprendizagem desses alunos, foi elaborada a oficina para mostrar como é elaborado um mapa a fim de que os alunos conseguissem materializar e representar graficamente o seu lugar de aprendizagem, a escola. Apresentou-se o funcionamento e manuseio dessas tecnologias, demonstrou-se como marcar os pontos geográficos com um SIG e utilizou-se como experimento a própria instituição onde esses alunos estudam, mapeando e marcando com pontos os locais onde eles sempre costumam frequentar em suas aulas.

Elaborou-se uma tabela com doze pontos de coleta de dados no interior da instituição. Saímos com os alunos divididos em grupos de três, com atividades específicas: Grupo 1 – Marcar o ponto geográfico com o C7; Grupo 2 – Anotar na tabela a latitude e a longitude; Grupo 3 – Registrar com imagens fotográficas a referência dos pontos coletados para serem utilizados no mapa elaborado por eles.

Os pontos coletados pelas três equipes formaram bancos de dados e foram conduzidos ao Laboratório de Informática, onde cada equipe os inseriu no Google Earth Pro. A partir desses pontos, foram criados os mapas temáticos, nos quais foram utilizados os conceitos básicos de um mapa, como: ponto, linha e polígono para sua representação. Desde a coleta de dados pelos grupos, a aprendizagem se deu em experiências práticas de observação do espaço real, seguidas da aplicação dos dados na representação gráfica. Segundo Castellar e Martinelli (2007, p. 55):

A representação do espaço envolve, portanto, o desenvolvimento da capacidade de representar o co-

nhecimento já construído em nível prático. É neste momento que entra em cena a função simbólica, que, desde criança, em tenra idade, permite o uso de signos. Dá-se assim o início da construção da relação entre o significante (o que a criança desenha) e o significado do signo (o que a criança pensa). É a criação da *legenda*. Depois, aos poucos, passa a elaborar um sistema gráfico que lhes servirá para esboçar uma representação [...].

O resultado das ações dos grupos foi a produção de mapogramas representativos do espaço estudado por meio de experiências práticas e da cartografia.



ELABORAÇÃO DO MAPOGRAMA DO IFPB, CAMPUS CAJAZEIRAS, PELO GRUPO 1

Trabalho feito por alunos do 1º Ensino Médio. Arquivo PIBID (2019).



ELABORAÇÃO DO MAPOGRAMA DO IFPB, CAMPUS CAJAZEIRAS, PELO GRUPO 2

Trabalho feito por alunos do 1º Ensino Médio. Arquivo PIBID (2019).

A reação dos alunos diante da proposta da dinâmica foi muito empolgante, pois os eles puderam se envolver em uma atividade e desenvolvê-la a partir das orientações teóricas, associando aos conhecimentos da experiência prática e à posterior utilização de laboratório, com o uso do Aplicativo C7 GPS Dados.

## Considerações

No decorrer do trabalho, foi possível perceber dificuldades em algumas equipes, tanto na coleta dos dados quanto na elaboração dos mapas. A maioria das dificuldades eram dúvidas sobre como marcar os pontos no aplicativo e salvar, sem que houvesse equívocos na confecção dos mapogramas, tampouco a perda de dados das etapas produzidas nos mapas.

Outra dificuldade que surgiu em quase todos os grupos foi colocar os elementos de um mapa (título, legenda e orientação). Mesmo tendo sido orientados em aula, os alunos tiveram dificuldades por ainda não conhecerem todas as etapas de utilização do aplicativo, assim como não compreenderem a utilização da cartografia e da consequente utilização de instrumentos de representação do espaço em objetos cartográficos.

A linguagem cartográfica contribui, de forma muito significativa, para o ensino cartográfico. Partindo deste ponto, a interação do educando com o seu local de conhecimento torna esse aprendizado mais inteligível. Segundo Castellar e Martinelli (2007), é a partir do conhecimento teórico e de sua associação com informações e observações de campo que se dá a conclusão do significativo com o significado, ou seja, a aprendizagem da teoria com a observação prática, associada à utilização de recursos cartográficos, como o Aplicativo C7 GPS Dados, ocorrendo assim a representação gráfica do real.

Portanto é importante tanto para os professores quanto para os alunos realizar esse tipo de atividade didática com o uso da cartografia para que os alunos possam desenvolver um pensamento crítico sobre o seu espaço de vida, para que produzam e construam leituras e representações do espaço em que vivem.

O ensino da Geografia se torna significativo quando contextualizado, associado às distintas metodologias e, especialmente, auxiliado pela tecnologia como forma de inovar o ensino, motivando os educandos à construção do conhecimento por meio de recursos e linguagens diferenciadas.

## Referências

ALMEIDA, R. D. de. **Novos rumos da cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. CEDES**, v. 25, n. 66, ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SDh77ByNZ8v8bSD9DbbjvF/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica: teoria e práticas docentes**. 2. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

CASTELLAR, S. M. V.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

LACOSTE, Y. **A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra.**  
 São Paulo: Ática, 1988.

MACHADO, E. de S. A cartografia na era da informação: Infocartografia. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. Universidade Federal de Goiás. Departamento de Geografia.

**Geosp–Espaço e Tempo** (On-line)–ISSN 2179-0892, n. 3, set. 1999. Disponível em: <https://www.journals.usp.br/geosp/article/view/123363>. Acesso em: 20 set. 2023.

SALICHTCHEV, K. A. Some reflections on the subject and method of cartography after the sixth international cartographic conference. **The Canadian Cartographer**, v. 10, n. 2, p. 106-111, dez. 1973. Estudos do Meio e Avaliações da Metodologia

**ESTUDOS DO MEIO E AVALIAÇÕES DA METODOLOGIA**

ESTUDO SOBRE TURISMO NO ESTADO DO TOCANTINS (TO)



MOMENTO DE AVALIAÇÃO DE ESTUDO DO MEIO (TO)



APRESENTAÇÃO CULTURAL – CAJAZEIRAS (PB)



**ESTUDO DO MEIO - POVOS**

INDÍGENAS JAVAÉ - ILHA DO BANANAL (TO)



ESTUDO DO MEIO NO MONTE CRISTO (CAJAZEIRAS) E NA COMUNIDADE BAIXA GRANDE (CACHOEIRA DOS ÍNDIOS - PB)



ESTUDO NA ESCOLA NOSSA SENHORA DO CARMO - BANANEIRAS (PB)



ESTUDO DO MEIO EM TOCANTINS (TO). MOMENTO DA TRAVESSIA DE BALSA NO RIO TOCANTINS ENTRE CAROLINA (MA) E FILADÉLFIA (TO)



Arquivo PIBID (2019).

# PIBID DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Joana Jakeline Alcântara Sampaio<sup>1</sup>

## Introdução

No Brasil, atualmente, um dos grandes desafios da Educação Básica tem sido promover a qualidade do ensino e da aprendizagem de forma efetiva para as pessoas em idade escolar. Igualmente, ocorre para aqueles que estão fora desse padrão de “idade escolar” e não tiveram o direito de acesso ou de permanência na escola, a exemplo de jovens, adultos e idosos que continuam sem a aprendizagem da leitura de mundo e das palavras.

Para tanto, é preciso garantir que a produção do conhecimento possa ocorrer, cada vez mais, de forma democrática, justa e igualitária, possibilitando a realização do direito humano e do protagonismo estudantil, de modo que o aluno possa desenvolver as competências e habilidades objetivadas pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN) (Brasil, 1996) frente às adversidades existentes no mundo, especialmente, no lugar dos sujeitos.

Assim, podemos nos indagar sobre a estrutura curricular dos cursos de licenciaturas em Geografia e sua relação com a dinâmica das

<sup>1</sup> | Professora da Educação Básica da rede pública do Estado do Ceará. Formada em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Identidade Regional: A Questão Nordeste pela URCA. Mestra em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com dissertação na área de Ensino de Geografia.

escolas públicas e privadas do nosso país: existe uma intrínseca reflexão por parte das licenciaturas a respeito das discussões curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio no nosso país? De que formas se dão essas reflexões? Em quais políticas e ordenamento jurídico se amparam e quais as suas intencionalidades? A totalidade da carga horária destinada ao estágio supervisionado atende à necessidade dos discentes da universidade na apreensão de sua prática pedagógica, enquanto futuros profissionais da educação? Estariam os alunos da licenciatura preparados para trabalhar com os problemas educacionais encontrados hoje, na maioria das escolas públicas brasileiras, como, por exemplo, as dificuldades de aprendizagem em Geografia relacionadas diretamente com a leitura e a escrita?

Para todas essas questões, procuramos desenvolver uma rápida reflexão acerca das principais dificuldades encontradas pelos discentes do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA), na cidade de Crato, no Estado do Ceará (CE), durante a execução de sua prática pedagógica na Educação Básica, uma vez que a formação do professor perpassa, em sua grande maioria, pela relação ensino-aprendizagem, seja ela em relação à sua própria formação, seja na ação em sala de aula, enquanto futuros professores de Geografia.

Ao buscarmos um referencial teórico sobre a formação docente no Ensino Superior, deparamo-nos com uma afirmação instigante para nossa reflexão, posta aqui neste trabalho. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 89) nos dizem que:

Os cursos de formação docente têm historicamente demonstrado sua falta de êxito, reforçando o estereótipo segundo o qual se trata de cursos fracos. Os professores, via de regra, são vistos como profissionais despreparados, sem capacidade de gerir autonomamente os próprios saberes.

Tomando como pressuposto a afirmação anterior e tendo como exemplo a experiência da primeira autora deste texto quando assumiu pela primeira vez a sala de aula nos três níveis de ensino – Fundamental (4ª série do Ensino Fundamental na rede privada), Ensino Superior (curso de licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri - URCA, em 1998; e curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental, também pela URCA, de 1999 a 2003), e, por último, as três séries do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino –, existiu, em cada uma delas, a sensação de despreparo e angústia de não poder estabelecer a segurança da velha questão: o que ensinar e como ensinar Geografia? Embora esta seja uma pergunta já muito discutida, é ela que está a repaginar todos aqueles que se comprometem em contribuir com uma educação de qualidade.

Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem rapidamente contribuir com essa questão nos cursos de licenciatura, uma vez que os discentes das universidades mantêm uma relação mais direta e com maior período de tempo em sala de aula nas escolas da Educação Básica. Acompanhado por um supervisor, o aluno docente participa da elaboração dos planejamentos das aulas a serem ministradas durante a execução do projeto na escola, refletindo sempre sobre sua prática e como esta pode vir a intervir na melhoria da aprendizagem dos educandos.

Assim, este trabalho tem como objetivo mostrar como a introdução do PIBID vem trazer uma nova perspectiva na abordagem da aprendizagem na relação universidade-escola, tomando como exemplo os trabalhos desenvolvidos, durante o período de 2014 a 2015, com os alunos do Colégio Estadual Wilson Gonçalves, escola de Ensino Médio na cidade do Crato, Ceará (CE), por meio do Subprojeto Geografia.

A metodologia adotada no projeto parte do pressuposto de que as aulas desenvolvidas nessas etapas de ensino, com determinadas

faixas etárias, geralmente compreendidas com a presença de adolescentes, devem ser dinâmicas e, ao mesmo tempo, trabalhadas dentro de um aporte teórico bastante crítico, levando em consideração tanto a realidade global como aquela em que o aluno se encontra inserido.

Para tanto, a realização das aulas se deu de forma expositiva; em seguida, foram aplicados os conteúdos em práticas de campo, quando os alunos puderam observar localmente alguns problemas discutidos durante as aulas. Essa prática permitiu o desenvolvimento de duas vertentes das quais almeja o PIBID: a realização da prática docente pelos bolsistas de licenciatura do curso de Geografia da URCA e a aprendizagem dos discentes do Colégio Estadual Wilson Gonçalves.

### As instalações geográficas como aporte metodológico na escola

Uma das práticas metodológicas que fundamentaram as aulas expositivas foi a execução das instalações geográficas com o tema “Movimento: fica ou sai Expocrato”. As instalações foram expostas no pátio principal do Colégio Estadual Wilson Gonçalves, na cidade do Crato (CE) e os alunos foram os protagonistas das instalações. Estas representaram o conteúdo crítico a respeito da festa agropecuária que ocorre há mais de sessenta anos na cidade do Crato e, que agora, passa por uma discussão bastante polêmica sobre a permanência do parque no centro urbano da cidade.

Para a execução das instalações, foram estudados os conteúdos referentes à dinâmica histórica da festa, aos impactos gerados, à estrutura do parque, às questões políticas e administrativas referentes à organização anual do evento. As instalações retrataram esses questionamentos, representando o conteúdo abordado pelas aulas do PIBID de Geografia na Escola Estadual Wilson Gonçalves.

INSTALAÇÃO GEOGRÁFICA COM REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DA MERCANTILIZAÇÃO DA CULTURA MUSICAL NA EXPOCRATO



Arquivo PIBID Geografia. URCA (2014).

Sobre o uso da metodologia das instalações geográficas, baseamos-nos em Ribeiro (2013, p. 57), que, ao utilizar as instalações como aporte metodológico em suas aulas, nos orienta:

O assombro é um dos elementos para estimular a aprendizagem e investigar novas formas de propor algo que transcenda o conteúdo, que leve o aluno à pesquisa e à investigação para chegar à instalação geográfica, a forma como o docente trata a questão a ser ensinada requer diálogo entre a pesquisa e a criação, criando situações inusitadas surpreendentes, incríveis, que levem à motivação, à inspiração e à problematização, projeto de sua imaginação criativa.

No Colégio Estadual Wilson Gonçalves, o uso das instalações geográficas foi um recurso pedagógico não apenas inusitado, como também um grande impacto em toda a comunidade escolar, desper-

tando a curiosidade dos alunos sobre as instalações e promovendo surpresas. Por trás de cada instalação, encontrava-se tanto um conhecimento, um conteúdo crítico, elaborado por meio de uma simbologia em forma de arte bastante criativa e representativa, como uma forma distinta de produzir aprendizagem, sem necessariamente se utilizar de recursos metodológicos tradicionais.

## **A prática docente e sua relação com a experiência de ensino e aprendizagem na relação universidade-escola**

A Geografia se constituiu como disciplina escolar na Europa, a partir dos meados do século XIX e, assim como as demais disciplinas escolares, passou a ser ministrada nas escolas vinculada à questão cultural e política da época. Portanto, desempenhou um papel fundamental na constituição da sociedade moderna.

A escola foi organizada e estruturada para atender às diversas necessidades de uma classe dominante, que fazia de sua utilização um instrumento ideológico. A escola passou a ser instrumento para consolidar, na sociedade, o projeto capitalista voltado para uma economia de mercado em larga escala e para a criação de uma sociedade verdadeiramente preocupada e voltada para o consumo.

É fato que o processo de educação, desde quando as sociedades deixaram de ser organizadas de forma coletiva e se transformaram em sociedades divididas em classes, passou a ser usado como instrumento de poder entre as classes. Assim, o seu papel muda sempre que mudam os interesses das elites, já que é produzida enquanto instituição formal a partir das classes dirigentes. Como tal, ela tende a reproduzir a forma como uma sociedade se encontra econômica, social e politicamente organizada.

Mas como adverte Sampaio (2012, p. 11), as relações sociais pertinentes à cultura escolar podem se tornar um elemento transformador da sociedade, uma vez que essas relações não são apenas unilaterais. É aí onde podemos conceber a escola como um local repleto de contradições. Assim, vejamos o que diz o autor (2012, p. 11):

Mas a escola, como local de produção do saber, não produziu somente os interesses capitalistas da classe dominante, ela também se tornou um espaço autônomo de implantação de novos conhecimentos, um espaço de transformação, de revolução do pensar e do fazer pedagógico. O que acabou conferindo a ela um poder de autonomia que foi se estruturando ao longo do processo histórico. Esse papel da escola somente foi compreendido posteriormente, a partir de estudos sobre a história da educação nos quais se repensou a visão sobre a escola direcionada apenas como aparelho ideológico.

Mesmo a escola tendo sido criada com um fim ideológico de garantia de reprodução do *status quo*, ela se tornou um instrumento para além dessa reprodução, uma vez que as relações estabelecidas no interior do seu cotidiano serviram para construir ideais novos, a partir do desenvolvimento de pensamento crítico sobre o papel das classes sociais, bem como o papel de cada sujeito histórico na sociedade. Essas relações podem ser entendidas como estruturantes de uma cultura escolar que se diversifica no tempo e no espaço, atribuindo à escola o papel decisivo de agente de transformação da realidade.

Sabendo que a educação sempre foi, em todos os modelos de sociedade, um instrumento de transmissão de saberes em uma mesma geração, ou de uma geração para outra, e que seu uso muda de acordo com um tipo de sociedade, podemos compreender que a aprendizagem terá significado para os alunos se estiver inserida no contexto da realidade próxima dos que aprendem.

Para tanto, tomamos como partida um pouco da história das disciplinas escolares para compreendermos como se desenvolveram, qual o seu papel na reprodução ou libertação da sociedade ao longo do tempo histórico. Nesse sentido, podemos compreender como a Geografia Escolar desenvolveu seu papel na estruturação de uma consciência crítica na formação do sujeito social ou, em alguns momentos, justificou-o através do discurso da ideologia da classe dominante reproduzido em sala de aula.

Sendo assim, podemos elaborar alguns questionamentos que poderão nortear essa discussão, como: como a universidade, enquanto produtora de conhecimento, tem norteados as disciplinas acadêmicas na relação ensino-aprendizagem? Como se estabelece a dialética entre conhecimento acadêmico e disciplina escolar e como é feito esse diálogo entre as licenciaturas e as escolas? Esse debate é importante para podermos traçar uma reflexão sobre as principais diretrizes que norteiam a prática pedagógica do professor de Geografia, bem como elaborar uma avaliação das práticas de atuação do PIBID de Geografia na escola.

Partimos do pressuposto de que a Geografia como disciplina escolar tem um aporte teórico e metodológico que pode favorecer tanto o professor quanto o aluno para enriquecer sua compreensão de mundo, sua representação sobre as múltiplas e diversas dimensões sociais, naturais e históricas, estabelecendo, a partir do ensino, um vínculo com a realidade, a qual parte do local para o global.

Para tanto, redimensionar o fazer pedagógico deve estar sempre aliado às estratégias da formação acadêmica dos licenciandos em Geografia, em que estes possam promover novos recursos metodológicos, que sejam capazes de transformar a relação ensino-aprendizagem para que esta venha a se tornar cada vez mais prazerosa, para o docente, e significativa, para o aluno. Nesse sentido, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 13) advertem:

Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais, as formas de trabalho pedagógico das escolas.

Ao pensar o ensino de Geografia a partir desse contexto, ou seja, como instrumento de transformação das relações sociais, dentro e fora da escola, pode-se estabelecer um parâmetro entre os conteúdos trabalhados em sala de aula nas escolas, enquanto disciplina escolar, e os conteúdos acadêmicos.

Partimos então da premissa de que, nas escolas, o ensino de Geografia parte de uma relação dialética entre a produção acadêmica e a cultura escolar, e não de relações hierárquicas estabelecidas entre ambas, ou de uma transposição didática como enfoque epistemológico na reprodução de conhecimentos. Para justificar essa afirmação, buscamos fundamentação em Chervel (1990, p. 8):

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir. Quantos sarcasmos contra a gramática escolar procederam, nos anos de 1960 e 1970, a introdução triunfal da linguística estrutural e transformacional! A vaga modernista devia refluir dez anos mais tarde, confirmando assim uma experiência histórica bem densa: quando a escola recusa, ou expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna,

não é certamente por incapacidade dos mestres de se adaptar, é simplesmente porque seu verdadeiro papel está em outro lugar, e ao querer servir de reposição para alguns “saberes eruditos”, ela se arriscaria a não cumprir sua missão.

Assim, podemos concluir que essa relação se complementa quando acontece uma verdadeira concepção de que a escola não se comporta como mero lócus de reprodução do conhecimento, mas sim como produtora deste.

No que confere à formação do professor e sua prática pedagógica, podemos inferir que a relação universidade-escola tem se estreitado após a implementação do PIBID de Geografia nas universidades públicas brasileiras, enquanto projeto realizado pelo Governo Federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A distância entre a formação docente e o ensino nas escolas tem diminuído com a participação dos alunos bolsistas e sua atuação, diretamente vinculada com as diversas realidades postas ao ensino, possibilitando-lhes uma vivência voltada tanto para a questão prática como para a teórica do ensino nas escolas da Educação Básica.

As aulas produzidas pelo PIBID de Geografia no Colégio Estadual Wilson Gonçalves, desde o ano de 2013, têm alterado significativamente a relação ensino-aprendizagem com os alunos participantes do projeto. Ao longo da execução do edital vigente, podemos notar, por meio das experiências na escola, que ocorreu um avanço na aprendizagem dos alunos, melhorando seu rendimento em sala de aula.

O PIBID possibilita assim a realização de novas práticas pedagógicas junto aos alunos, uma vez que acontece no contraturno e com um número reduzido de alunos, o que possibilita um melhor desempenho das práticas metodológicas do ensino de Geografia. As atividades

desenvolvidas são lúdicas, interativas e de ordem prática, das quais o educando participa mais ativamente, construindo seu conhecimento.

Nesse sentido, as aulas do PIBID vêm colaborar no enfrentamento às inúmeras situações enfrentadas pela escola e pelos professores de Geografia, em relação à associação teoria-prática, uma vez que a maioria do corpo docente das escolas públicas do país se depara, geralmente, com grande quantidade de turmas, salas superlotadas e carga horária exaustiva. Isso acaba por dificultar a produção de aulas diferenciadas nas escolas, acarretando conseqüente perda da qualidade das aulas ministradas.

## Considerações

Sendo um projeto de iniciação à docência, o PIBID vem complementar a formação do docente e dos discentes bolsistas universitários dos cursos de licenciatura, ao mesmo tempo em que auxilia na melhoria da qualidade de ensino das escolas de Ensinos Fundamental e Médio, contribuindo para a relação cada vez mais articulada entre ensino e aprendizagem, objetivada pela relação metodológica entre teoria e prática.

Reconhecemos que a escola funciona como espaço de lutas, conquistas e resistências, pois professores e demais trabalhadores da escola na Educação Básica possuem papel importante no funcionamento da escola e acabam, muitas vezes, enfrentando situações de sobrecargas advindas dos modelos de escolas, da sobreposição de ações e projetos, dentre outras que são determinadas pela estrutura que rege o ordenamento legal da educação brasileira. Igualmente ocorre nas universidades, no Ensino Superior. Contudo, não está na escola nem na universidade a perda da qualidade da educação pública, mas

em um conjunto de elementos que devem ser averiguados, sobretudo se nos ativermos aos interesses neoliberais quando, previamente, determinam o desenvolvimento das políticas públicas educacionais.

Inclusive, o PIBID não só funciona como instrumento de fortalecimento nesses dois espaços, mas também sofre influências enquanto política pública educacional, pois, ao mesmo tempo em que passa a existir, ocorre com inúmeras fragilidades, a exemplo da ausência de recursos para a aquisição de materiais necessários ao cumprimento das ações, da insuficiência de cotas de bolsas para atenção a todos os estudantes de licenciaturas, dentre outras.

Sempre que uma prática pedagógica possa contribuir para a construção de um conhecimento que liberte o aluno do seu *status quo* e transformá-lo em um sujeito crítico sobre o mundo e o lugar em que vive, transformando assim suas ações e o seu pensar, essa prática está contribuindo para a transformação de um mundo melhor e mais humano.

## Referências

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. L.; CACETE, N. H. **Para ensinar e**

**aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação, Série Ensino Fundamental).

RIBEIRO, E. Vertere akros cambiare: o ensino por instalações geográficas. **Revista de Ensino de Geografia**. Uberlândia, v. 4, n. 6, p. 51- 65, jan./jun. 2013.

SAMPAIO, J. J. A. **O conceito de território nos livros didáticos de Geografia do ensino médio do autor Melhem Adas (1970 a 1990)**. Dissertação (Mestrado em Geografia)—Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

## AUTORAS E ORGANIZADORAS

### *Prof.<sup>a</sup> Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves*

Possui graduação em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (1999), mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2002), doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (2013). Foi professora do curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri – URCA no período de 2002 a 2010, ministrando as disciplinas de: Prática de Ensino, Projeto de Pesquisa em Ensino de Geografia, Prática de Ensino III: Análise Socioeconômica, Recursos Naturais e Geografia do Turismo. Foi coordenadora do Projeto Revitalização Florestal Solidária: Conservação e Reflorestamento da Floresta Nacional do Araripe (Ministério da Justiça). Atualmente é docente do curso de Geografia (Adjunto III) da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, ministrando as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia; e coordenadora do Subprojeto – Geografia/CFP/UFCG (2014-2018), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Coordenou o Laboratório de Prática de Ensino em Geografia – LAPEC (2015-2019); e o Subprojeto Residência Pedagógica de Geografia do CFP/UFCG (2018-2020). Atuou como Docente Orientadora do programa Residência Pedagógica na Unidade Acadêmica de Geografia (UNAGEO), Centro de Formação de Professores (CFP), UFCG, campus Cajazeiras (2022-2024). Atualmente é coordenadora de Estágios Curriculares Supervisionados na UNAGEO/CFP/UFCG.

### ***Prof.ª Dra. Ivanalda Dantas Da Nóbrega***

Doutora em Educação na Linha de Educação Popular (2009) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, mestra em Geografia pela UFPB (2007), graduada em Ciências Contábeis pela UFPB (1997), bacharela em Geografia pela UFPB (2002) e licenciada em Geografia pela UFPB (2003). Tem experiência nas áreas de Educação, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a Distância (EaD), Educação Básica, Extensão Rural, Ensino de Geografia e na área de Geografia Agrária, atuando principalmente nos seguintes temas: assentamentos rurais, ensino de Geografia, Educação do Campo, agroecologia, mediadores sociais, assistência técnica e extensão rural e recursos hídricos. Foi assessora estadual de Educação do Campo, de Comercialização, de Indígenas e de Juventude do Campo pela Emater-PB; professora de Educação Básica pela PMJP/PB; e coordenadora da EAD do Polo Municipal de Apoio Presencial de João Pessoa - PB. Atuou nos segmentos: assessora de Graduação do CFP/UFCC (2014-2018); coordenadora de Gestão do PIBID CFP/UFCC, campus Cajazeiras - PB no Edital 2013 UFCC/CFP (2014-2018); coordenadora de Área do Subprojeto PIBID Geografia (2018-2020); e colaboradora na Coordenação do Subprojeto Residência Pedagógica de Geografia do CFP/UFCC (2018-2020). Atuou como Docente Orientadora do programa Residência Pedagógica na Unidade Acadêmica de Geografia (UAG), Centro de Humanidades (CH), UFCC, campus Campina Grande (2022-2024). Atualmente, é Professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCC), na área de Ensino de Geografia, ministrando as disciplinas de Prática de Ensino, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Estágio Curricular Supervisionado em Geografia; e está coordenadora da Unidade Administrativa de Geografia. Desenvolve projetos de pesquisa e de extensão em escola do campo, Assentamento Rural da Reforma Agrária, em comunidades quilombolas e em escola situada em sistema prisional no Es-

tado da Paraíba. Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROFGEO), Mestrado Profissional em Rede, na UFCC; e como Docente credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

## **SOBRE OS/AS DEMAIS AUTORES/AS**

### **I PARTE**

#### **PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

##### **RP**

#### ***Ana Paula dos Santos***

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCC/Centro de Formação de Professores-CFP. Aluna voluntária nas atividades de Pesquisa, ensino e extensão no Laboratório de Prática de Ensino em Geografia – LAPEG (2018). Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica - RP em Geografia (2018-2020).

#### ***Cícera Leite Mariano***

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCC/Centro de Formação de Professores-CFP. Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica - RP em Geografia (2018-2020). Atualmente, atua como professora de Geografia no Ensino Fundamental de Carrapateira-PB.

#### ***Cícero Antônio Saraiva***

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCC/Centro de Formação de Professores-CFP, Campus Cajazeiras.

Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica - RP em Geografia (2018-2020). Atualmente é professor da rede privada.

### ***Cícero Janilson da Silva***

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFGG/Centro de Formação de Professores-CFP, Campus Cajazeiras. Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica - RP em Geografia (2018-2020).

### ***Claudiana Lins Dantas***

Graduada em Geografia pela UFCC. Bolsista de Supervisão do PIBID (2014-2018). Bolsista de preceptora do Programa Residência Pedagógica (2018-2020). Professor de Geografia, Ensino Fundamental na EEEFEM Dom Moisés Coelho.

### ***Cosmo Torquato de Andrade***

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFGG/Centro de Formação de Professores-CFP, Campus Cajazeiras. Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica - RP em Geografia (2018-2020).

### ***Cyntia Nunes Vieira***

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFGG/Centro de Formação de Professores-CFP, Campus Cajazeiras. Aluna voluntária nas atividades de pesquisa, ensino e extensão no Laboratório de Prática de Ensino em Geografia – LAPEG (2018). Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica - RP em Geografia (2018-2020).

### ***Edcleide Gomes de Lima***

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFGG/Centro de Formação de Professores-CFP. Aluna voluntária nas atividades de pesquisa, ensino e extensão no Laboratório de Prática de Ensino em Geografia – LAPEG (2018). Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica - RP em Geografia (2018-2020).

### ***Gedália De Sousa Ramos***

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFGG/Centro de Formação de Professores-CFP. Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica - RP em Geografia (2018-2020). Atualmente, atua como professora de Geografia no Ensino Fundamental de Carrapateira-PB.

### ***Izabel Alice de Araújo***

Graduada em Geografia pela UFCC. Bolsista de Supervisão do PIBID (2014-2018). Bolsista de preceptora do Programa Residência Pedagógica (2018-2020). Professora de Geografia, Ensino Fundamental na EMEIEF Cecília Estolano Meireles.

### ***Israely Alves de Brito***

Graduada no curso de licenciatura em Geografia, na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras - PB. Especialização em andamento em Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Técnica em Enfermagem pela Faculdade São Francisco da Paraíba (FASP). Auxiliar de Geoprocessamento pelo Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica.

gica com o Subprojeto Geografia (2018-2020). Assessora de provas da disciplina de Geografia no Centro Educacional Século, Manaus - AM.

### ***Italo Anderson Duarte Nunes***

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UFCC, onde teve oportunidade de experienciar diversos contextos de atuação estudantil a exemplo de: membro orgânico do Centro Acadêmico de Geografia – CAGEO/UFCC, do comando de greve estudantil CFP/UFCC e do Coletivo Ocupa UFCC, no âmbito político; bem como um projeto de extensão PROBEX/UFCC voltado para a educação do campo e do Programa Residência Pedagógica CAPES/UFCC (2018-2020), na esfera acadêmica. Entre 2019 e 2020 atuou como professor substituto da rede pública de educação da Paraíba. Atualmente desenvolve pesquisas voltadas ao campo da imagética e subjetivação e deseducação voltada ao ensino de geografia, encontra-se vinculado ao Grupo de Pesquisa Artesanais Geográficas e Educacionais - AGE/UFCC.

### ***Karla Renata Bezerra de Sousa***

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCC/Centro de Formação de Professores-CFP (2019), Campus Cajazeiras. Foi bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica em Geografia (2018-2020). Mestranda em Geografia pelo PPGC/UEPB (2022).

### ***Kilderlan Soares de Lima***

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCC/Centro de Formação de Professores-CFP, Campus Cajazeiras. Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica - RP em Geografia (2018-2020).

### ***Luciana Belso Pinheiro***

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCC (2021). Técnica em Agrimensura pela EEEP Leopoldina Gonçalves Quezado (2015). Experiência em docência na disciplina eletiva de Cartografia na EEMTI Tabelião José Pinto Quezado (2018). Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica com o Subprojeto Geografia (2018-2020). Desenvolveu atividades de monitoria na disciplina de Cartografia Geral (2018) e na disciplina de Introdução ao Geoprocessamento (2021). Demonstra interesse de atuação na área de Cartografia e Geoprocessamento. Atualmente sou servidora pública na Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano e Infraestrutura (SEINFRA) da Prefeitura de Aurora - CE.

### ***Manoel José da Silva Neto***

Licenciado em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCC, localizada no Centro de Formação de Professores-CFP na Cidade de Cajazeiras - PB. Atualmente é aluno do programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realiza investigações relacionadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo escolar na etapa de escolarização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no componente curricular Geografia, buscando analisar as práticas de governo contidas no referido documento.

### ***Maria Alves Bezerra***

Graduada em Geografia pela UFCC. Bolsista de Supervisão do PIBID (2014-2018). Bolsista de preceptora do Programa Residência Pedagógica (2018-2020). Professora de Geografia, no Ensino Fundamental na EEEF Monsenhor João Milanês.

### ***Mariza Rayanne da Silva Pereira***

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFGG/Centro de Formação de Professores-CFP. Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica - RP em Geografia (2018-2020).

### ***Natália Késia de Caldas Oliveira***

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFGG/Centro de Formação de Professores-CFP. Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica - RP em Geografia (2018-2020).

### ***Odinei Edson Leite Brasil***

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFGG/CFP. Foi bolsista CAPES do programa Residência Pedagógica com o Subprojeto Geografia (2018-2020). Pós-Graduado em Docência no Ensino de Geografia e em Metodologia do Ensino de História e Geografia. Mestrando em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Experiência na área de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Geografia, Ensino de cartografia e Formação de professores com ênfase nas relações entre formação acadêmica, formação cartográfica e início da atividade profissional docente.

### ***Rafael Gonçalves Ribeiro***

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFGG). Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica em Geografia (2018-2020). Pós-graduando em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS).

### ***Regiane Pereira Cavalcante***

Pós-graduanda no curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO (2022). Graduada no curso de licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFGG (2021) campus Cajazeiras-PB. Atuou como residente e bolsista da CAPES pelo Programa Residência Pedagógica no Subprojeto de Geografia. (2018-2020). Desenvolveu atividades de Monitoria na disciplina de Geografia Agrária (2018) e como aluna voluntária nas atividades de pesquisa, ensino e extensão no Laboratório de Prática de Ensino em Geografia – LAPEG (2018). Demonstra interesse na área de Ensino da Geografia.

### ***Rogério Lúcio Rolim***

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFGG/Centro de Formação de Professores-CFP, Campus Cajazeiras. Aluno voluntário nas atividades de pesquisa, ensino e extensão no Laboratório de Prática de Ensino em Geografia – LAPEG (2018). Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica - RP em Geografia (2018-2020).

### ***Suenia Kadidja Figueiredo do Nascimento***

Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande-UFGG/Centro de Formação de Professores-CFP. Aluna voluntária nas atividades de pesquisa, ensino e extensão no Laboratório de Prática de Ensino em Geografia – LAPEG (2018). Bolsista CAPES do Programa Residência Pedagógica - RP em Geografia (2018-2020).

## II PARTE

### PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID

#### **Alexandre Pereira dos Santos**

Licenciando em Geografia pela UFCC. Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID (2018-2020).

#### **Camila Saraiva Lacerda**

Licencianda em Geografia pela UFCC. Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID (2018-2020).

#### **Danilo de Almeida Silva**

Licenciando em Geografia pela UFCC. Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID (2018-2020).

#### **Francisco Odair Dantas**

Licenciado em Geografia pela UFCC. Bolsista de Supervisão do PIBID (2018-2020). Bolsista de Supervisão do PIBID (2020-2022). Professor de Geografia, Ensino Fundamental na EMEIEF Matias Duarte Rolim.

#### **João Carlos da Silva Alves**

Licenciando em Geografia pela UFCC. Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID (2018-2020). Bolsista PIBID (2020-2022).

#### **Joana Jakeline Alcântara Sampaio**

Atualmente é professora da Educação Básica da rede pública do Estado do Ceará. Formada em Geografia pela Universidade Regional do

Cariri (URCA). Especialista em Identidade Regional: A Questão Nordeste pela URCA. Mestra em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com dissertação na área de ensino de Geografia.

#### **Júlio Cesar Gomes Alves**

Licenciando em Geografia pela UFCC. Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID (2018-2020).

#### **Macilândia dos Santos Custódio**

Licencianda em Geografia pela UFCC. Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID (2018-2020).

#### **Maria Rodrigues Monteiro Duarte**

Licencianda em Geografia pela UFCC. Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID (2018-2020).

#### **Micaele Amancio da Silva**

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (2014) e mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (2018). Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Educação da Ciência e da Tecnologia do Estado da Paraíba e da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Escolar.

#### **Moema Vieira Lima**

Licencianda em Geografia pela UFCC. Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID (2018-2020). Bolsista PIBIC UNAGEO UFCC.

### ***Patrícia Brito Souza da Nóbrega***

Mestra em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2018), especialista em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba - IFPB (2021), especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Única de Ipatinga (2021) e graduada em Química (Lic.) pelo IFPB (2016). Atua na área de Saneamento Ambiental, Educação Ambiental e Ensino de Química. Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Ceará (UFC).

### ***Rodrigo Bezerra Pessoa***

Possui licenciatura e bacharelado em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba, Mestrado em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Doutorado em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é Professor Adjunto III da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência na área de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Geografia, Práticas pedagógicas e Formação de professores, com ênfase nas relações entre a formação acadêmica e o início da atividade profissional docente. Atua na Coordenação de Área do PIBID Subprojeto Geografia, UFCC Campus Cajazeiras (2018-atual). Coordenador do Laboratório de Pesquisa e Ensino e Geografia (LAPEC).

### ***Sabrina Caminha De Almeida Melo***

Licencianda em Geografia pela UFCC. Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID (2018-2020).

### ***Wanessa Silva de França***

Licenciada em Geografia pela UFCC. Bolsista de Iniciação à Docência do PIBID (2018-2020).

Formato 15x21 cm  
Tipologia *Bricolage Grotisque Condensed / Bitter /  
Alegreya Sans*  
Nº de Pág. 424

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCC

