

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID: UMA ANÁLISE DOS PROJETOS TEMÁTICOS 2016 E 2017 DO SUBPROJETO GEOGRAFIA DA UFPE

*THE INSTITUTIONAL SCHOLARSHIP PROGRAM FOR TEACHING - PIBID: AN ANALYSIS OF THE
THEMATIC PROJECTS 2016 AND 2017 SUBPROJECT GEOGRAPHY OF UFPE
EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA - PIBID: UN
ANÁLISIS DE LOS PROYECTOS TEMÁTICOS 2016 Y 2017 DEL SUBPROJETO GEOGRAFÍA DE LA
UFPE*

**LARYSSA DE ARAGÃO SOUSA¹
FRANCISCO KENNEDY SILVA DOS SANTOS²
JOSIAS IVANILDO FLORES DE CARVALHO³**

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – DCG/UFPE, (+55 81) 9290.5485, larivuska.a.s@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-7868-2484>.

² Docente do Departamento de Ciências Geográficas da Universidade Federal de Pernambuco – DCG/UFPE, Av. Prof. Moraes Rego, 1235, Cidade Universitária, CEP: 50670-901 Recife (PE); (+55 85) 8632.5651, kennedyufpe@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4431-5632>.

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco – DCG/UFPE; (+55 81) 9245.3303, josias-ivanildo@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0001-6920-0797>.

Histórico do Artigo:

Recebido em: 23 de Abril de 2018.

Aceito em: 04 de Agosto de 2018.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo contribuir para uma análise crítica dos projetos do PIBID Geografia da UFPE, um recorte temporal durante os anos de 2016 e 2017 e o impacto a partir da importância dos projetos pedagógicos como um todo. E em específico os projetos temáticos "A Cartografia Social e a escola" e "Atividades Lúdicas no Ensino de Geografia" sob a formação e ação didática dos Pibidianos, especificamente os Pibidianos de Geografia da UFPE que trabalham como método experiencial. A metodologia desta pesquisa segue abordagem qualitativa, e se deu através de análise documental, revisão de literatura e entrevistas dos Pibidianos, sujeitos participantes dos projetos dos anos 2016 e 2017.

Palavras-chave: Análise. Projetos temáticos. PIBID. Geografia.

ABSTRACT

This work aims to contribute to a critical analysis of the projects of PIBID Geography of UFPE, a temporal cut during the years 2016 and 2017 and the impact from the importance of pedagogical projects as a whole. Specifically, the thematic projects "Social Cartography and School" and "Leisure activities in the teaching of Geography" under the training and didactic action of the Pibidians, specifically the Pibidians of Geography of UFPE who work with the experiential method. The methodology of this research follows a qualitative approach, and was done through documentary analysis, literature review and interviews of the Pibidians, subjects participating in the projects of the years 2016 and 2017.

Keywords: Analyze. Thematic projects. PIBID. Geography.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo contribuir a um análisis crítico de los proyectos del PIBID Geografía de la UFPE, un recorte temporal durante los años 2016 y 2017 y el impacto a partir de la importancia de los proyectos pedagógicos como un todo. Y en específico los proyectos temáticos "La Cartografía Social y la escuela" y "Actividades Lúdicas en la Enseñanza de Geografía" bajo la formación y acción didáctica de los Pibidianos, específicamente los Pibidianos de Geografía de la UFPE que trabajan con el método experiencial. La metodología de esta investigación sigue un enfoque cualitativo, y se dio a través de análisis documental, revisión de literatura y entrevistas de los Pibidianos, sujetos participantes de los proyectos de los años 2016 y 2017.

Palabras clave: Análisis. Proyectos temáticos. PIBID. Geografía.

INTRODUÇÃO

Durante a formação e vivência em ambiente escolar os saberes docentes vão trazendo maiores ou menores significações às ações pedagógicas, consequentemente sendo estes reflexos positivos e/ou negativos durante suas aulas e fora delas, ou seja, onde estão presentes realidades do cenário educacional brasileiro de ensino que seguem exemplificadas em professores que praticam uma didática linear e fragmentada, isso pode ser explicado devido a uma formação realizada nos moldes tradicionais.

A postura do professor repercute em sua práxis até certo ponto, mas o que vem sendo discutido nos dias atuais é a capacidade deste profissional em permanecer ou estar ‘preocupado’ em levantar questionamentos de que há diferença entre a ciência e realidade. Organizada sistematicamente por princípios do pensamento sendo criados sistemas e modelos explicativos para a realidade e que encontra como obstáculo, por exemplo, sua execução em sala de aula.

A percepção de obstáculo tem sido trabalhada teoricamente, entretanto, ainda pouco conhecida, os que detiveram na psicologia do erro, da ignorância e da irreflexão puderam ou não as ter visto como um destes obstáculos. A educação tem acolhido a visão newtoniano-cartesiana, e o determinismo mecanicista que se predispõe em forma de conhecimento utilitário e funcional.

Ao longo das últimas décadas Perrenoud (1988) afirma que os especialistas da educação têm-se esforçado por racionalizar o ensino, procurando controlar a priori os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo, expurgando o cotidiano pedagógico de todas as práticas, de todos os tempos, que não contribuem com o tempo, e para o trabalho escolar propriamente dito.

O progresso do refletir vem da harmonia com a ideia de Cavalcanti (2010) em frisar que os conceitos possibilitam o avanço no compreender entre homem e natureza, expandindo conhecimentos, é função do ambiente escolar e das discussões em sala, durante as aulas de Geografia. Esta questão também permanece presente em políticas de formação para a docência propostas como práticas durante as últimas décadas no país. O Parecer 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação e as Resoluções 1 e 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação que tratam das diretrizes para os cursos de formação de professores, bem como o Decreto 8.752 de 2016 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica são exemplos de ações governamentais que têm buscado problematizar os saberes e ações necessários à formação inicial e continuada de professores.

Nos últimos anos surgiram como programas de governo, em estados brasileiros, propostas de progressão continuada para o Ensino Fundamental, em resposta, justamente, à séria constatação sobre os índices de evasão e repetência na escola pública. Na verdade, o professor tem de aprender a dissociar e unificar, em outras palavras, estudar suas causas e efeitos. Por meio deste exemplar, os sujeitos tornam-se curiosos e desempenham certo anseio em serem autores de suas ações, alterando seu modo de pensar.

Tendo como pretensão nortear e ser um incentivo para o processo formativo do licenciando frente aos problemas atuais foi-se criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Ele vai além dos estágios conforme a DEB/CAPES (2014, p. 64) “A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista” o programa vem com o intuito de preparar os alunos em um contato real com o ambiente escolar, sem mencionar o estímulo para pesquisar novas maneiras de mediar os conteúdos.

Selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativa e inventiva (inovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado. E a partir disso encontramos o desafio em trazer para o chão da sala a ideia do aprender a conhecer e porque não também o aprender a fazer frente às perspectivas

e realidades encontradas. Em geral, temos a tendência de desvalorizar o que fazemos na escola e de buscar “receitas” fora dela quando é ela mesma que deveria governar-se.

Dentro da mesma perspectiva esta pesquisa elenca como questão norteadora até que ponto as ações dos projetos temáticos do PIBID de Geografia da UFPE contribuíram na formação para a docência dos Pibidianos? Como objetivo geral: realizar uma análise crítica dos projetos do PIBID Geografia da UFPE desenvolvidos nos anos de 2016 e 2017 e o impacto dos mesmos na formação pedagógica dos Pibidianos. E como objetivos específicos, como ressalva: identificar a função dos projetos e as ações pedagógicas propostas durante as intervenções dos Pibidianos de Geografia, problematizar a função dos projetos temáticos e as ações dos Pibidianos do subprojeto geografia da UFPE durante os anos 2016 e 2017, analisar o PIBID de maneira geral e em específico o PIBID - Geografia da UFPE no que diz respeito a sua contribuição na formação pedagógica dos Pibidianos.

O primeiro tópico “A Formação Inicial de Professores e sua Construção Histórica” contextualiza o cenário escolar e a formação docente vem corroborar para o entendimento de seus ideais desde a época iluminista até os dias atuais. Capítulo este que enfatiza aspectos importantes como o valor social do docente, e seu papel como profissional, a institucionalização de sua função, além de destacar a necessidade da criação de escolas especializadas em formação de professores, além de dificuldades como os obstáculos frente à desvalorização docente e condições escolares desagradáveis e o saber pensar ou a reflexão da ação didática que será abordado mais enfaticamente a posteriori. Relata o positivismo e seu poder sobre o modelo didático de ensino e aprendizagem da área da Geografia e das demais disciplinas. O papel da escola e a precisão em inovar em práticas e metodologias de ensino.

Além de ressaltar a percepção sobre o sujeito professor, autor de suas ações e que além de refleti-las, tornem hábito em suas aulas, momentos de ações significativas que instiguem a curiosidade, a reflexão, a criticidade e suscitar a importância do trabalhar em coletivo durante as aulas e fora delas. E que não tomem como pressuposto apenas o avaliar, somente como testagens de quociente de inteligência, respeitando o tempo do aprender de cada aluno e seus conhecimentos prévios, ou seja, suas especificidades.

O segundo tópico “A relevância do projeto pedagógico e dos projetos PIBID Geografia da UFPE” vem trazendo o porquê do utilizar projetos pedagógicos e sua importância para a formação do professor e algumas normatizações para sua elaboração e execução. Durante a apresentação do “Projeto Temático: A Cartografia Social e a Escola” através da experiência dos Pibidianos decorridas em falas se pôde compreender melhor a necessidade de se trabalhar linguagem cartográfica e aliar conceitos a prática docente. E em seguida o “Projeto Temático: Atividades Lúdicas no Ensino de Geografia” pode-se perceber algumas dificuldades ainda persistentes durante a execução do projeto que é o aplicar em sala de aula atividades as quais os alunos não são habituados e além de não serem instigados em refletir sobre o seu cotidiano.

O terceiro tópico “Contribuições para formação dos Pibidianos de Geografia da UFPE” é designado para relatar as impressões positivas para a formação dos mesmos, sejam estes os espaços formativos que a Universidade proporciona e a partir de sua inserção o maior interesse nesses, seja no ensinar-aprender, por mais que a busca pelo ensinar e aprender venha sendo cada vez mais um desafio constante e construção anterior ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e após os seus métodos experienciais.

Nas considerações finais desta pesquisa vem sendo dado enfoque aos resultados de fato positivos nas experiências dos Pibidianos que são assimilados dentro e fora dos ambientes formais e não formais. Os quais tiveram como desempenho momentos que propiciaram o interesse para a criticidade, reflexividade e curiosidade, é perceptível a dificuldade em lidar com sujeitos, mas o seu empenho tem trazido reflexos positivos para o programa, sendo assim atingem o intuito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID subprojeto Geografia da UFPE funciona no Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente

(LEGEPE) e Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Inovação (GPECI), e tem como intuito o estudo crítico dos projetos do PIBID Geografia da UFPE executados durante os anos de 2016 e 2017. Como consequência ações didáticas positivas e/ou negativas que influenciam a formação para a docência e ação dos Pibidianos trabalhando ações e críticas em experiências do PIBID.

A abordagem da referida pesquisa é qualitativa seguindo as instruções de Minayo (2009) que condiga com a interpretação de significados, motivações, pretensões, valores e ações. Os procedimentos desta pesquisa serão realizados por meio de revisão bibliográfica, análise documental dos projetos temáticos do PIBID subprojeto geografia da UFPE e entrevistas com os Pibidianos.

O tipo de pesquisa é a pesquisa-ação [participante] de cunho descritivo-analítico e foi escolhida por assumir duas formas distintas de acordo com Gil (2008) natural, quando o pesquisador está incluso a mesma comunidade ou grupo que investiga; artificial, quando o investigador se insere ao grupo tendo como finalidade realizar um estudo. Apesar de haver suas desvantagens foi preterida por possibilitar captar as palavras de esclarecimento que acompanham a conduta dos observados além de facilitar o acesso rápido aos dados sobre momentos do cotidiano em que o grupo considera como privado.

Apoiando-se em referenciais como Silva (2015), Penna (2011), Luckesi (2011), Lück (2006), a LDB 9394/96, Nóvoa (1995), Tanuri (2000), Demo (2008), Maturana e Varela (2001), Larrosa (2002), Pimenta (2001) e entre outros autores que trouxeram vigor teórico para esta pesquisa.

A pesquisa apoiar-se-á na intencionalidade, respaldada em Thiollent (1985), para o qual o princípio da intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa qualitativa, onde todas as unidades não são consideradas equivalentes, ou de igual relevância.

Durante a realização da entrevista foram classificados dois tipos de entrevistados, um deles que é participante apenas do projeto 2017 colocado como P1 durante a análise e os demais que foram sujeitos participantes dos dois projetos foram colocados como P1,2a, P1,2b, P1,2c e P1,2d para que fosse mantida em sigilo a identidade dos indivíduos e sua subjetividade.

Durante a construção do tópico intitulado “Formação Inicial de Professores e sua Construção Histórica” foram trazidos ideias de autores como Nóvoa (1995) o qual retrata a docência e a importância das faculdades voltadas para a formação de professores, Lück (2006) e Tanuri (2000) relatando a institucionalização da escola comum, Demo (2008) o saber pensar dos sujeitos e, conforme Demo durante esta mesma obra afirma que para atrair o aluno deve haver motivação.

Maturana e Varela (2001) dizem que o modo emocional pode ser desenvolvido através da convivência entre jovens e os adultos. Tardif (2002) tem como saber da docência, o saber múltiplo, constituído por muitos saberes advindos das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, Alarcão (2001) o professor especialista sobre o agir da que atividade envolve um conjunto de atitudes que abrangem seres humanos.

Levantamento do projeto temático “A Cartografia Social e a Escola”, além dos autores utilizados no mesmo o que concerne a tal questão e de acordo com as falas dos entrevistados e contrapor ou concernir com sua ação em sala de aula e o mesmo foi realizado com o projeto temático Atividades Lúdicas no Ensino de Geografia.

Foram elencadas questões acima de tudo que levantassem problemáticas a partir de sua experiência e opinião quanto ao Programa de Bolsa de Iniciação à Docência sem contar a vivência dos mesmos quanto aos espaços formativos oferecidos pela Universidade e seu significado para além de uma bolsa de aperfeiçoamento e como é feita a elaboração dos projetos temáticos e sua escolha.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

O registro histórico da função de professor concerne ao momento da institucionalização da escola pública no mundo contemporâneo. Em sua gênese, a escola moderna está interligada ao desenvolvimento burguês e a ideias de homem e de mundo que lhe são intrínsecas. No século XVIII, com a disseminação de ideias iluministas e sua implementação pelos estados nacionais acarretaram o novo e considerável ciclo na propagação da escola que começou a ser entendida como uma instituição apta em possibilitar a democratização da sociedade.

Para Nóvoa (1995) a docência consolidou-se pela igreja, como retrato do professor associado ao sacerdócio, e pelo estado que no fim do século XVIII teve como demanda a responsabilidade pelo processo de ensino e a criação de normas, incutindo características parecidas com o exercer da docência. No discurso do mesmo: As faculdades de formação atingem um lugar primordial na produção e reprodução do cerne de saberes e do sistema de normas da função docente, prestando um papel crucial na criação dos conhecimentos pedagógicos e de um bem comum.

O valor social da docência é relativo e inerente a sua função e seu valor social revistos principalmente pela escola em seus variados contextos, o sentido metafórico de tal significado é concedido ao sujeito escolarizado e também as condições e aspectos sociais a ela atribuídos. Em contrapartida, o que se deseja, é ver concretizado através da escola e seus professores destacando-se o sistema instituído de sua função e dentre diversos questionamentos no que cabe a formação necessária e inerente àqueles se encontram completos com a prática docente, assim como os preceitos de escolha e designação adaptadas aos valores sociais impostos a escola e ao professor. Com isto Lück (2006, p.58) destaca:

[...] a escola existe para o aluno, iniciamos por analisar a questão de democratização a partir da sua vivência na escola. Via de regra o que se observa na escola é um ambiente em que o aluno é colocado em uma situação de passividade e de obediência a determinações de professores por entenderem o processo educacional como aquisição de conhecimentos.

O modo como foi pensada e praticada a formação do professor durante ações do Estado ao decorrer do tempo carrega consigo mostras do valor social do docente e de seu caráter como papel. No país, segundo Tanuri (2000) a primeira escola comum para a formação de professores foi instaurada em 1835, percebendo o quanto era preciso à criação de escolas para a formação regular de professores, entretanto, que se configurou de modo concreto somente a partir de 1870, com os advenços de ideais liberais sobre a democratização do ensino no Brasil.

Em conformidade com a autora neste tempo o curso de formação oferecido por meio de exames e nomeações políticas. Em 1879 a reforma Leôncio de Carvalho teve como iniciativa o currículo mais elaborado para a formação de professores, era o primário superior que prenunciava de dois a três anos de estudo para além da escolarização básica. Outra afirmativa ressaltada pela autora é que tanto no Império quanto na Primeira República a formação de professores era descentralizada, precisando de uniformização em nível nacional. Nesse pensamento conservador dominante que encaminhou a humanidade e a Educação até grande parte do século XX, a formação de professores foi apresentada como treinamento ou capacitação. Para tanto, sendo a complexidade um modelo de pensar especialmente a educação deve, nesse âmbito, construir-se como um preceito que articule desta ideia de complexidade e de novas práticas didáticas.

Em consonância com a fala de Demo (2008, p.124) o saber pensar dos sujeitos, em uma prática não linear em sala de aula, encontra-se condicionada, primordialmente, a autocrítica. Nesta linha de pensamento, compreendemos que existe uma posse de consciência, tendo como exemplo esse caminho de ação, sujeito e objeto, um ligado ao outro. Nesta conjuntura, Demo (2008, p.139) relata que é vantagem primordial do professor saber conquistar e atrair o aluno, sem dúvida alguma se aprende melhor quando se há motivação.

Portanto, a fórmula das quatro paredes em uma sala de aula consiste no incutir o prazer, trazer a emoção, assim como a razão; entretanto, não é apenas isso, pois resulta sobre o esforço

dos sujeitos, no seu construir e desconstruir e sem abandonar a humildade. A educação deve ter como pretensão esclarecer que não há conhecimento que seja em algum nível perturbado pelo erro e pelo delírio.

Sendo assim o aprender está unido ao conhecimento. É necessário correlacionar com o outro, para pô-lo na posição de ensinante e determinar uma conexão interposta pelo nexo para que se possa constituir vínculo com o conhecimento por ele ofertado. Saber pensar inicia primeiro com a habilidade de autocrítica: saber quão pouco se sabe distinguir os limites do conhecimento, desenvolver propriedade ao significado da palavra responsabilidade ética das intervenções feitas pelo conhecimento. Deste modo, a prática pedagógica, em todas às áreas de conhecimento, tem sido instigada pela necessidade de buscar a complexidade, na busca de superar a visão dualista e reducionista, que ainda permanece na prática pedagógica de muitos professores que trabalham nas universidades.

O exercício da profissão docente pretere uma sólida formação, sem ser apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina como também nos pontos equivalentes à sua didática e ao encaminhamento das muitas variáveis que evidenciam a docência. Com essa divergência, a formação docente provoca a procura pelo sucesso da aprendizagem do aluno. Por esse motivo, é preciso analisar a realidade e proporcionar processos metodológicos que abarquem o aprender a aprender e a produção do conhecimento. Contribuindo com este indicativo Maturana e Varela (2001, p.29) dizem que “O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente mais congruente com o do outro, no espaço de convivência”.

É inseparável o aprender do conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acelerou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser meramente instrumento. Nessa percepção, tem maior valia hoje a competência pessoal que torna a pessoa habilitada a enfrentar novas situações de emprego, mais familiarizada a trabalhar em equipe, do que a legítima qualificação profissional.

Atualmente, o necessário na formação do trabalhador, também do trabalhador em educação, é saber trabalhar em coletivo, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, qualidades humanas que se manifestam nas relações interpessoais mantidas no trabalho. A flexibilidade é fundamental. O propósito dos professores deve ser a partir do saber da docência conforme Tardif (2002, p. 54) é o “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Seguindo a linha de pensamento de acordo com Alarcão (2001, p.23) “o professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos”. Para instrumentalizar ‘inovações’ no cotidiano da sala de aula, é vantajoso que o professor do ensino básico tenha uma sólida formação inicial e uma formação continuada que possibilite espaços coletivos para a discussão, reflexão e problematização da prática.

Ainda assim, é praticamente impossível o professor se arriscar a esse novo aprendizado isoladamente. Não podemos menosprezar que a escola faz parte de um sistema que diversas vezes não oferece as condições necessárias para acionar tais mudanças. A complexidade da problemática que atualmente se firma a escola não se acha soluções anteriormente recortadas e diariamente aplicadas. Estabelece, o oposto, uma habilidade de ler dentro do tempo dos acontecimentos e sua compreensão como modo de achar a solução pensada e adequada para a ocasião. Este seguimento, pela complexidade, reivindica cooperação, olhares de campos variados e um comportamento de investigador na ação pela ação.

Entretanto, faz com que o professor tenha consciência de que sua formação jamais está acabada e das lideranças e do governo, a aceitação do ensinamento da formação continuada; sem mencionar que lhe dá o reconforto de vivenciar o que a profissão é para o mesmo, com os outros, núcleo de construção de saber, acima de tudo, se a escola em que atua, a mesma está

passando por um processo de aprendizagem e, em consequência, atribuindo qualidade para os que nela exercem sua função.

O positivismo influenciou o modelo didático tradicional de ensino e aprendizagem da Geografia e de outras áreas do conhecimento. Esse modelo se sustenta na ideia de que o conhecimento científico e acadêmico é conhecimento verdadeiro e, por isso, é papel da escola referenciar-se por ele. Uma prática tradicional pode ser uma inovação na contemporaneidade.

O professor é parte importante para a construção de identidade tanto de si, quanto para aquele que por ele é mediado. Estamos no cerne da formação identitária da profissão docente que apesar de tempos áureos da racionalidade e da remiformização, cada qual prosseguiu a produzir em seu íntimo seu modo de ser professor. O homem é universal porque sua construção é comum, entretanto, é singular e acontece de modo diferente o que condiz a seu tempo de constructo pessoal e social. Por ser uma prática sintética, torna singular a sua ação, a universalidade de um modelo social e coletivo. Percebemo-nos no interior do paradoxo epistemológico que nos propõe o método visual.

A reflexão crítica não basta, como também não basta à prática sem a reflexão sobre ela. Aqui, são indicadas apenas algumas pistas mencionadas por Moacir Gadotti (2000), dentro de uma visão otimista e crítica – não pessimista e ingênua – para uma análise em profundidade daqueles que se interessa por uma “educação voltada para o futuro”, como diria o grande educador polonês, o marxista Bogdan Suchodolski.

A avaliação do profissional professor tem consistido em enfatizar a testagem contínua, e, especificamente, os testes de quociente de inteligência que servem para validar um sistema fragmentado das escolas. A testagem gera uma justificação única para as diferenças individuais tendo como finalidade sustentar uma reserva constante de mão-de-obra barata e perdurar a estratificação de classe.

Em contrapartida, sem sombra de dúvidas, essa não é conduta que se observa apenas nos professores, porque toda a sociedade vem se manifestando no mesmo sentido, ou seja, reagindo quando se fala em abolir o sistema tradicional de realização de provas obrigatórias e atribuição de notas e conceitos periodicamente, basicamente como “uma rede de segurança” que se constituiu sem se refletir exatamente o porquê do avaliar.

A RELEVÂNCIA DO PROJETO PEDAGÓGICO E DOS PROJETOS DO PIBID GEOGRAFIA DA UFPE

O projeto é uma técnica de planejamento e de organização metodológica que tem por propósito a solução de um problema. Ao projetar a solução de um problema educacional, este deve ser planejado em uma situação o mais real possível e ter por resultado algo concreto. Por conseguinte, a LDB 9394/96:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...] Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...] Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; [...] (BRASIL, 1996).

O projeto educativo conforme Larchert (2010) é um instrumento teórico-metodológico o qual instiga a mudança de práticas e da realidade educativa. Pode ser levado em consideração como um plano com temáticas mais profundas e complexas; porque não é meramente um roteiro, é um documento que sugere mudanças reais e efetivas dos problemas existentes na instituição de ensino.

Em seu sentido etimológico significa lançar para diante: plano, intento, desígnio. Em seu sentido amplo, significa: planejar o que temos intenção de fazer, de realizar; lançar para

diante a partir do que temos; antever o futuro diferente do presente. O projeto pedagógico tem as seguintes características: estabelece uma direção, uma intencionalidade; exige uma reflexão acerca da concepção da escola e sua relação com a sociedade; deve contemplar a qualidade do ensino nas dimensões. O planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente indissociáveis: formal ou técnica e política: implica em esforço coletivo e participativo; define as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Vejamos, a seguir, uma proposta elaborada para instrumentalizar professores na construção de projetos pedagógicos.

1. Construção e aplicação do instrumento de sondagem
2. Tema da atividade
3. Elaboração de Projetos Pedagógicos.
4. Justificativa

8/18

Diante da concepção de planejamento da educação, em que a organização do trabalho pedagógico da escola e do professor apresenta-se sob a forma de projeto, faz-se necessário instrumentalizar os educadores para elaborarem com qualidade os projetos que construirão e nortearão as ações da escola e da sua prática.

4. Objetivo(s)

- Analisar projetos pedagógicos e suas implicações políticas para/na organização da escola;
- Conhecer a natureza do planejamento docente e sua materialização nos projetos;
- Conhecer e elaborar o Projeto Político Pedagógico como uma nova forma de proposta pedagógica;
- Conhecer e elaborar o Projeto de Ensino entendendo-o como uma intervenção possível.

5. Meta(s) Garantir a aprendizagem de todos os alunos no que se refere ao conhecimento político e técnico, tendo em vista a elaboração de projetos pedagógicos.

6. Metodologia (detalhar o desenvolvimento do conteúdo) Tendo como suporte teórico uma metodologia interativa, o projeto didático será desenvolvido através de aulas dialogadas e oficinas. Para tanto, os alunos farão leituras e elaborarão um Projeto Pedagógico.

Conteúdo: Concepções teórico-metodológicas do Planejamento.

- Retrospectiva histórica do Planejamento Escolar.
- Projeto pedagógico: uma nova forma de proposta pedagógica.
- Projeto Político Pedagógico o reflexo de um Planejamento Participativo.
- O contexto do Projeto Político Pedagógico nas escolas.
- Elementos constitutivos do projeto pedagógico.
- Projeto de Ensino: uma intervenção possível
- Reflexões sobre o saber e o saber fazer do professor.
- Elementos constitutivos do Projeto de ensino.

7. Recursos a serem utilizados

8. Avaliação

A avaliação será contínua, sendo considerada a participação do cursista nas atividades realizadas e auto-avaliação. Ao final, deverá apresentar em seminário uma proposta de Projeto Pedagógico.

9. Carga horária

10. Cronograma das atividades a serem realizadas.

Dando continuidade a importância devida do projeto, desta vez exemplifica-se em específico o 1º projeto temático: a cartografia social e a escola - neste instante teremos como objeto de estudo o projeto pedagógico: a cartografia social e a escola. Destacamos utilizados para a elaboração do projeto tendo como finalidade evidenciar o processo do desenvolver da linguagem cartográfica, a primeira ideia extraída desta passagem feita por um dos pibidianos como resposta ao questionamento relacionado especificamente a formação docente e pesquisa pós PIBID:

Como se trata de um programa de iniciação à docência, sim tive avanços na minha formação enquanto futuro professor, a experiência in loco permite construir um perfil profissional, adotar comportamentos e excluir outros. Quanto a pesquisa houve avanços, porém como o objetivo da minha formação é estar em sala de aula priorizo a prática. (P_{1,2b}).

9/18

Há dubiedade na fala, é correta a ressalva que o mesmo faz sobre o avanço a partir da pesquisa e de sua formação para a docência, entretanto, a teoria deve estar associada à prática, como, por exemplo, para a formação de conteúdos escolares que postergam a formação de conceitos geográficos, e principalmente quando se foi trabalhado o projeto Cartografia Social que apesar de obter princípio social requer, por exemplo, a necessidade do estudo das convenções cartográficas, projeto este findado durante o ano letivo de 2016.

Em contraponto, vemos o que é esperado como meta do programa que é despertar no estudante graduando o interesse para as temáticas relacionadas à construção dos saberes docentes, como o exemplificado abaixo, adaptem as metodologias de ensino relacionadas ao contexto real dos alunos em busca de sua efetivação:

Sim. Passei a ler mais livros e a me interessar pela educação. Como o programa trabalha com intervenções, precisei pesquisar mais sobre metodologias de ensino para aplicar na escola. (P_{1,2a}).

O reconhecimento da pesquisa como processo essencial na formação inicial e continuada de professores, a compreensão das especificidades curriculares que marcam as licenciaturas, a relação entre teoria e prática e o reconhecimento de diferentes sujeitos, saberes e contextos. O professor que é autor e consciente da necessária mediação entre conhecimento e aluno, seja este da educação básica ou não, jamais deve esquecer-se da precisão da pesquisa e do pesquisar. Esse termo professor pesquisador ainda há muito para ser investigado. E sabe-se que sem educação básica não há educação acadêmica ou educação para as universidades, pois são os fatos acontecidos no chão da sala de aula que tanto queremos desvendar e entender nossos 'fracassos' e/ou deficiências, digamos assim.

É visível a percepção de um equívoco neste ponto quando se diz que a teoria discurrida na Universidade “não se aplica” na prática através desta fala antes das atividades vivenciadas e experimentadas ao Programa de Iniciação à Docência:

No início percebi que a teoria abordada na universidade não se aplicava na prática. E hoje percebo que o professor tem que adaptar suas aulas da melhor forma para que a aprendizagem seja significativa. (P_{1,2a}).

Contudo a realidade vivenciada e transposta durante esta outra passagem que são os obstáculos pedagógicos que diz ser persistente durante as práticas realizadas em sala de aula:

A teoria é validada ela orienta o professor, porém ao não conseguir aplicar na maioria das vezes me causa frustração, na verdade parece que ela nunca saiu da academia, as teorias são feitas e guardadas. (P_{1,2b}).

Criar situações didáticas nas quais os alunos possam desenvolver métodos próprios de compreensão e assimilação de conceitos e habilidades (explicar como resolveu um problema,

tirar conclusões sobre dados da realidade, fundamentar uma opinião, seguir regras, para desempenhar uma tarefa etc.):

A principal mudança que pude perceber é que nem sempre tudo vai sair como planejado. E que não temos como deixar o aluno atento o tempo todo, do início ao fim da aula, hora ou outra vai começar a ter dispersão e se o professor não souber se impor vira bagunça. Ou então planejar algo mais dinâmico para quebrar a monotonia de determinada aula (de forma organizada), visando aproximar o aluno da sua realidade, facilitar a aprendizagem, o aluno gosta de movimento, de aulas dinâmicas e é extremamente desafiador manter isso o tempo inteiro. (P₁)

Como aponta Larrosa (2002, p. 23) A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, que é quase impossível nos tempos que correm: prescinde um parar, para pensar, para olhar, para escutar, pensar, olhar e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais lentamente, perceber os detalhes, suspender: a opinião, o juízo, à vontade, a mecanicidade da ação, dedicar-se a atenção e a delicadeza, ao abrir e fechar dos olhos e ouvidos, as conversas sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, ouvir os outros, preservar a arte do encontro, calar bastante, ter paciência e se permitir tempo e espaço.

Como grifo do autor a percepção da banalização da experiência, ou mesmo a ‘banalização do ensino’, foi-se pensado alguns questionamentos como estes a seguir: Para você o PIBID significa apenas mais uma bolsa de aperfeiçoamento? Quais as possibilidades que o programa trouxe em relação à profissão docente? E para tais perguntas interligadas as seguintes respostas dos entrevistados P_{1,2b} e P_{1,2c}:

O programa não deixa de ser uma bolsa de aperfeiçoamento. Porém cabe ao bolsista extrair o máximo de contribuições para sua formação, mas isso só ocorre se ao final da graduação a sala de aula da educação básica seja o lugar que ele quer estar. As possibilidades que o programa traz para a formação além da valorização do currículo é permitir que o bolsista seja confrontado com o dia a dia da prática docente e comece a estruturar seu perfil profissional, postura em sala, administrar conteúdos de aula e etc. (P_{1,2b}).

Não. Promove a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, bem como, integração entre educação superior e educação básica; contribui para a valorização do magistério e articulação entre teoria e prática, ou seja, de modo a contemplar o ambiente escolar que está inserido. (P_{1,2c}).

Os entrevistados têm percepção e opiniões que convergem até certo ponto, entretanto, o segundo selecionado a contribuir de forma mais abrangente para a pesquisa aqui estudada traz algumas limitações tendo em vista que ainda está habituado a antiga resolução da política para formação de professores, as resoluções 1 e 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação que tratam das diretrizes para os cursos de formação de professores, bem como o Decreto 8.752 de 2016 anteriormente denominada Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

E a seguir explana-se o 2º Projeto temático: atividades lúdicas no ensino de geografia - quando se foi perguntado o modo que se dá a execução de um projeto de ações e que características levam em consideração para além da sua execução, sua efetivação e os critérios utilizados para a escolha dos projetos destacaram-se as respostas a seguir:

Sim, temos que levar tudo em consideração; a localização da escola, quantidade de alunos, perfil da turma (se é barulhenta, calma, dispersa, atenta, interessada, desinteressada...) para que o projeto na prática obtenha o melhor resultado possível e para que os alunos também se sintam valorizados com o trabalho e produção deles. (P₁)

A execução de um projeto de ações levam em consideração cronograma de atividades/fase da atividade: Definição e delimitação do tema do projeto. Montagem dos grupos e o trabalho a ser explorado por cada membro das equipes. Apresentação e discussão do tema como meio para produção de aprendizagem e de sua contribuição para o ensino de Geografia e de outras áreas do conhecimento; Fase construtiva, ampla divulgação do projeto aos alunos pela equipe de licenciados do PIBID e pelo supervisor de área /professor

da escola; definição das temáticas associadas ao ensino de Geografia para produção das atividades; e por fim, a fase redacional, organização das ideias de forma sistematizada visando a elaboração do relatório final. Os critérios para escolha de projetos do programa dos anos de 2016 e 2017 contexto escolar, bem como, a partir do pressuposto da bagagem e realidade dos alunos para construção dos conhecimentos científicos e âmbito das turmas. (P_{1,2c})

Pudemos analisar na fala do entrevistado P₁ o qual não atuou como participante do projeto 2016 e iniciante no programa quanto à normatização de um projeto pedagógico, o que pode ter sido preponderante ao não alcance do entendimento deste objetivo do PIBID, todavia, é levado em conta, ainda assim, a importância de sua fala a partir da subjetividade e das múltiplas personalidades e também são estas algumas das dificuldades encontradas durante o projeto anterior.

O reconhecimento da falha durante a fala do entrevistado P_{1,2b}, em contrapartida a fala do entrevistado P_{1,2d} que detém em consideração a dialogicidade e o trabalhar em coletivo apresentado durante as duas menções e ainda a partir da pergunta sobre a elaboração dos projetos os quais, os dois entrevistados foram participantes:

A execução dos projetos é estruturada em três etapas, planejamento, aplicação e coleta dos resultados, para sua efetivação tempos que considerar quem são os alunos, relevância da atividade, recursos disponíveis e o tempo. O critério para a escolha de um projeto é o perfil dos alunos, projetos que exijam um maior esforço cognitivo são inviáveis (aplicáveis, porém com falhas), projetos que levem a prática e exija esforços/habilidades manuais apresentam resultados mais satisfatórios. (P_{1,2b})

O grupo PIBID subprojeto Geografia, tem suas tomadas de decisões pautadas no diálogo reuniões feitas semestralmente antes de cada período letivo de aulas, escola onde a atividade é exercida, o critério adotado para a escolha do projeto, se dá através de sugestões feitas pelo nosso coordenador de área e em seguida, damos sugestões de qual projeto escolher. (P_{1,2d})

Utilizando das contribuições de Castrogiovanni (2007, p. 42-43) o mesmo destaca “[...] nosso objetivo é focar experiências pedagógicas que procuram trocar oportunidades de significação para alunos que, muitas vezes, são socialmente desacreditados e que desacreditam no possível papel social da escola”. Respalhada nesta linha de pensamento, pode-se conduzir que, é importante que cada vez mais reforcemos durante a formação dos futuros docentes da Educação Básica ao Ensino Superior, mecanismos que facilitem a consonância entre o ser e o agir, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos de senso comum e experiencial. Sendo pensado tal temática se deu a seguinte pergunta: Por meio de análise quanto a suas experiências em sala de aula quais mudanças puderam perceber quanto à teoria e prática desde o início das intervenções durante o PIBID até o presente?

A teoria é validada ela orienta o professor, porém ao não conseguir aplicar na maioria das vezes me causa frustração, na verdade parece que ela nunca saiu da academia, as teorias são feitas e guardadas. (P_{1, 2b})

No início percebi que a teoria abordada na universidade não se aplicava na prática. E hoje percebo que o professor tem que adaptar suas aulas da melhor forma para que a aprendizagem seja significativa. (P_{1, 2a})

Apesar dos Pibidianos terem sido inseridos no mesmo ano vigente do projeto, a Cartografia e a Escola (2016), as situações e o aproveitamento destas em sala de aula na Rede Estadual de Ensino podem não ter sido as mesmas, já que o participante P_{1,2a} afirma o ‘adaptar’ suas aulas a determinado público, e um dos fatores que pode ter causado essa diferenciação é que P_{1,2b} e P_{1,2a} não adentraram ao espaço universitário em um mesmo ano letivo e quanto aos espaços formativos propiciados, possivelmente, podem não terem sido os mesmos, apesar dos dois terem tido contato com o mesmo programa, há outros fatores como comprometimento e entendimento das metas e sucedendo também desafios do programa.

CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOS PIBIDIANOS DE GEOGRAFIA DA UFPE

Inicia-se a discussão com a seguinte temática: a participação no programa possibilitou outra vivência do mesmo em relação aos diferentes espaços formativos da Universidade? E obtiveram-se as seguintes respostas:

Não, pelo fato do programa ser voltado para prática docente e pesquisa sobre essa prática direciona o bolsista a buscar contribuições para sua formação sempre dentro desses dois eixos. (P1,2b).

A participação no programa possibilitou promover a relação entre conhecimentos adquiridos ao decorrer do processo formativo junto a outros espaços formativos da Universidade, fomentando a consciência e a familiarização com metodologias de ensino, além de permitir a construção da práxis docente no âmbito da formação. (P1,2c)

A principal finalidade do PIBID é fazer com que se antecipe a prática docente, entretanto, as experiências durante as intervenções são sim propícias aos espaços formativos da Universidade, o contexto que cada indivíduo irá utilizar é que dirá o seu avanço em ações didáticas dentro e fora de sala de aula. Apesar dos indivíduos terem sido participantes dos dois projetos, P1,2b, teve uma diferenciação quanto a propositiva do programa e o modo de 'aproveitar' as oportunidades vivenciadas em sala de aula, seja como Pibidiano ou como licenciando da graduação em Geografia.

O objetivo geral do Programa de Iniciação a Docência expressa propósitos mais amplos acerca da função da educação, da escola, do ensino, considerando as exigências sociais, do desenvolvimento da personalidade ou do desenvolvimento profissional dos alunos, tendo em vista esse contexto, foi destacada a fala a seguir:

Eu particularmente não sofri tantas críticas pela minha escolha, mas posso argumentar que mesmo com todas as dificuldades que a profissão encontra hoje, é a única que pode fazer uma diferença enorme para as pessoas no futuro, passa por nossas mãos tentar orientar melhor pessoas que estão em fase de formação de sua personalidade, e hoje cada vez menos pessoas escolhem ter essa "missão", por isso que acredito que preciso continuar fazendo o que já faço. (P1)

Pode-se relacionar o dito pelo entrevistado com a formação do educando como sujeito-cidadão, correlacionando com a ideia de Luckesi (2011, p.38) quando o mesmo afirma que “antes de tudo, há que ter presente que, quando tratamos separadamente [...] “sujeito” e “cidadão”, estamos apontando facetas diversas do ser humano as quais só podem ser identificadas em separado de modo didático”. Sendo assim, respeitando o viés social da pesquisa e o comportamento dos indivíduos, compreende-se que não é recomendado seguir um único e limitado ‘modelo didático’, tratando-se de sujeitos de múltiplos saberes. A partir disso foi levantada a seguinte questão: O entendimento/pensamento sobre a prática pedagógica hoje após a experiência do PIBID é diferente da que você tinha antes, apenas com a formação acadêmica que a Universidade proporcionou? Quais as diferenças?

Acredito a experiência proporcionada pelo PIBID é uma forma de aproximar o futuro docente não apenas da sua prática, mas sim de enxergar a responsabilidade da profissão que esta além de transferir conteúdos, sobretudo na escola pública onde os alunos trazem para o ambiente escolar, outras demandas quem fazem parte da sua formação enquanto cidadão. A principal diferença foi perceber que existem múltiplas realidades que precisa sim receber atenção do professor e que a relação aluno-professor não se resume a ensinar-aprender. (P1,2b)

Através da menção acima se pode observar o quanto foi importante a experiência no PIBID, que permite a aproximação Pibidiano com o pensar como sujeito-cidadão, crítico e consciente de suas ações no interior do meio escolar. Por outro lado, os mesmos se deparam com realidades difíceis em optar pela escolha da docência durante as perspectivas atuais cada vez mais incertas, e questões como a ausência de estrutura escolar, de recursos e as

desagradáveis condições de trabalho. Teceu-se o seguinte questionamento: A partir de sua inserção e experiência no programa tornou-se reversível quanto a falas individuais ou coletivas frente a desvalorização docente?

Não, porém frente à realidade encontrada em muitas escolas públicas (estrutura, recursos e indisciplina de alunos), a desvalorização não se resume a receber pouco, mas o que se recebe é pouco para as condições de trabalho. (P1,2b).

O docente é muito desvalorizado, isso não posso negar. O programa ensina novas maneiras de lidar com as dificuldades que o educador enfrenta na sala de aula e o quanto ele precisa buscar novas maneiras de ensinar para que seu trabalho seja valorizado. (P1,2a).

Não há um único método de ensino, mas uma variedade de métodos cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didáticas específicas e das características socioculturais e de desenvolvimento mental dos alunos. Mediante esse panorama é salientada durante a conversação com P1:

Eu particularmente pude ter uma noção bem maior desses problemas quando entrei no programa. Eu já tinha consciência desses problemas, porém imaginava que fossem simples de ser resolvidos ou amenizados; na prática pude notar que não é tão simples assim. (P1)

Consequentemente desempenhar mecanismos que facilitem a compreensão, o cognitivo, seja ele através da reflexividade, criticidade, logicidade, a dialética e etc. O aproveitamento, em todos os momentos, as possibilidades educativas das matérias no sentido de formar atitudes e convicções. O aproveitamento sobre a leitura do espaço geográfico e ressaltar, sobretudo, o sistema relacional e dialético homem-natureza-homem com base em Ruy Moreira (2014), trazendo reflexões sobre a metamorfose ou natureza do espaço habitado trabalhados em obras de Milton Santos (1997). É necessário familiarizar o meio acadêmico ao contexto escolar (espaços formativos) e foi tida como resposta a afirmativa abaixo:

Sim, a participação no programa está sendo extremamente importante, pois a vivência nos espaços formativos da Universidade ainda não é suficiente para preparar de fato o graduando como profissional da área de educação. É preciso ter a prática em salas de aula de escolas "reais" durante o curso. (P1)

Enfatizado de acordo com Pimenta e Lima (2008) prática é na verdade a educação em todos em seus ambientes práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria tem como apoio a prática para a ação mediante os conhecimentos obtidos. A prática, no que concerne o ponto inicial do conhecimento, apoio da teoria, e como repercussão da mesma; transforma-se em prática encaminhada conscientemente, essa inter-relação bilateral entre teoria e prática é visível, a qual uma complementa a outra. Frisada assim as seguintes assertivas:

Sim, o programa abriu as portas para uma nova construção do conhecimento, ou seja, um conhecimento que é construído para além dos muros da universidade. (P1,2d)

Na Universidade o processo de formação voltado mais para a compreensão de conceitos científicos, distanciando-se da realidade escolar. Percebe-se que no cotidiano escolar é um desafio para os educadores recriar a prática pedagógica. O 'chão da escola' é resultado disso, algumas limitações são decorrentes na escola e sala de aula criando barreiras para o pleno desenvolvimento do trabalho do professor. A experiência no PIBID proporcionou perceber o quão é desafiador a atuação do professor em sala de aula, mas não significa que o professor deva desestimular-se, colocando como limitação. (P1,2c)

Contribuições didático-pedagógicas durante a formação dos Pibidianos e a função do professor como mediador em sala de aula. Posto isto, requer notar o enunciado pelo sujeito P1,2c:

Desafiador. No cotidiano das escolas percebe-se que ser professor não é uma tarefa fácil, pois ensinar não é uma rotina e nem tão pouco transmitir conhecimento, mas ser um mediador entre conteúdo e aluno para que os mesmos relacionem, intervenham e contextualizem para com o meio e articulação entre teoria e prática. (P1,2c)

Segundo Farina e Guadagnin (2007) o desafio de criar interesse pode ser mais facilmente superado quando apresentamos desafios a elas, quando os instigamos a participar, trazendo questões reais e concretas, quando dedicamos mais tempo mostrando o porquê de ensinar o que se ensina e por que é importante aprender. Trazendo enfaticamente essa importância através da pergunta: Houve um avanço significativo quanto à formação docente e pesquisa pós PIBID?

A formação docente e pesquisa pós PIBID contribuíram para com processo formativo, articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura e pesquisas no âmbito do PIBID. (P1,2c)

14/18

Por conta das dificuldades encontradas por alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem com relação aos conteúdos cartográficos os docentes estão em busca de novas práticas e metodologias que lhe auxiliem a melhorar suas aulas segundo Simielli (2007), Paganelli (2007), Oliveira (2007) e Almeida (2007) isso vem a contribuir para que as dificuldades existentes não sejam mascaradas ou não debatidas, pois é a partir da conscientização e sensibilização dos docentes que o ensinar da Cartografia de modo mais prazeroso, fácil e diferenciado.

Julga-se conivente a busca em compreender o que os Pibidianos entendem e pensam a partir das práticas pedagógicas e se há diferenciação do que anteriormente tinham apenas com a formação acadêmica que a Universidade proporcionou e exemplificar que diferenças, assim evidenciada a assertiva abaixo:

Ao meu ver sim, inclusive meu pensamento é que o PIBID aprimora e reforça a prática pedagógica do graduando, uma vez que este faz uma junção entre teoria e prática, mostrando outras possibilidades de práticas de ensino, o PIBID dá um Plus no processo formativo do graduando. O antes e o depois de entrar no PIBID é notório, uma vez que na graduação você ensaia como conduzir uma sala de aula, e a partir do momento que você está inserido no programa PIBID, você vai a prática e confronta ou até reforça algumas teorias educacionais. (P1,2d)

É relevante registrar propósitos em favor das melhorias alcançadas por intermédio do PIBID, tanto para os licenciandos em formação inicial e as conquistas para uma formação a mais sólida e pertinente possível, para que assim os mesmos busquem-nos como motivação e parte de seu constructo pessoal e acadêmico. Para você o PIBID significa apenas mais uma bolsa de aperfeiçoamento? Quais as possibilidades que o programa trouxe em relação à profissão docente?

Não, enxergo o programa como um desafio pessoal, no qual faz parte da minha construção profissional, a bolsa ajuda bastante. As possibilidades são amplas, pois o programa lhe oferece uma gama de atividades que irá lhe preparar para uma futura oportunidade de lecionar. (P1,2d)

O início da carreira docente perpassa além de subjetividades e aspectos pessoais, envolvem limites e desafios encontrados na escola, mas vistos do outro lado da sala de aula, ou seja, anteriormente como alunos e a partir desta vivência, amanhã, professores.

A procura sobre o construir profissionalidade docente e identidades, percebidas quando foram perguntados sobre a análise quanto a suas experiências em sala de aula e quais mudanças puderam perceber quanto à teoria e prática desde o início das intervenções do programa até o os dias atuais por intermédio da interrogação: A partir de sua inserção e experiência no programa tornou-se reversível quanto a falas individuais ou coletivas frente a desvalorização docente?

Outro fator importantíssimo no PIBID, é a questão de você conhecer a dura realidade de uma sala de aula, mais especificamente de uma escola pública de bairro, é nesse momento que você se dá conta da importância de um professor. O programa é um verdadeiro divisor de águas na graduação, e entre esse divisor está a desvalorização do docente, é nesse momento que você se depara com a realidade, e enxerga o outro lado da escola, o lado do profissional e não mais o do aluno que outrora fui. (P1,2d)

Carece de atenção mais uma vez a análise quanto às experiências em sala de aula e as alterações percebidas quanto à teoria e prática, desde o começo das intervenções do PIBID até o momento, merecendo destaque a alegação em seguida:

As mudanças observadas foram bastante enriquecedoras, pois é no momento em que estamos em sala de aula, que podemos observar a dinâmica existente na sala de aula e evidentemente no individual do aluno. Poder enxergar e analisar as mais variadas facetas de uma sala de aula irá proporcionar um melhor aprimoramento do grupo (PIBID) e também o seu individual (Pibidiano). (P1,2d)

15/18

Não devemos apenas discursar, mas buscar práticas que estejam atreladas à nossas ações, dentro e fora da sala de aula. Busca-se uma práxis que dê emancipação aos alunos, para a construção de sujeitos críticos sobre a sociedade. O aprender a fazer docente conhecendo-se esta necessidade é destacado o avanço significativo quanto à formação docente e pesquisa pós PIBID questionado ao sujeito P1,2a:

Sim. Pois foi a partir do PIBID que passei a me interessar em participar dos debates, palestras e eventos que a universidade desenvolve. O programa proporcionou essa aproximação com os demais espaços relacionados a educação. (P1,2a)

A afirmativa do entrevistado P1,2a “... foi a partir do PIBID que passei a me interessar em participar dos debates, palestras e eventos que a universidade desenvolve.” é arriscada, até porque o ambiente semanal escolar é bastante diferenciado do meio acadêmico se tratando da questão da desenvoltura dos debates e eventos direcionados em atender certo público. O ambiente universitário busca se apropriar de meios que facilitem e atendam nossos intuitos, o problema consiste na maioria das vezes a partir formação inicial dos licenciandos frente a situações difíceis e complexas de compreender e aplicar esses meios, o que pode acarretar professores com hiatos no ato de ensinar.

Em contrapartida quando confirma no programa há “... essa aproximação com os demais espaços relacionados a educação.” Temos prova disso durante a participação e apresentação de trabalhos de alguns dos Pibidianos da UFPE em eventos, como a exemplo do XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, requer destaque o eixo 4, o qual teve como pautas conhecimentos da geografia escolar, suas linguagens e as representações espaciais que instigam diálogos interessantes para o desenvolvimento dos mesmos no que tange sua formação quanto futuros docentes.

Por conseguinte tendo em questão o entendimento/pensamento relacionado com a prática e se esta é diferenciada após o contato com o programa, abordando a resposta do entrevistado P1,2a abaixo:

A partir do PIBID pude colocar em prática o que foi visto na universidade. O programa proporciona esse primeiro contato com a sala de aula e as práticas de ensino, o que não é realizado nas disciplinas. (P1,2a)

É válido conter ressalva durante o trecho “... o que não é realizado nas disciplinas.” dito por P1,2a, é um perigo afirmar situação tão adversa aos espaços formativos da universidade, generalizando como um todo a ausência de realização e principalmente efetividade de algumas disciplinas que tem como iniciativa a aproximação dos licenciandos com as escolas, já que os professores tem formações bastante variadas e em tempos de cenário da educação brasileira diferentes, tendo em vista a educação como uma política pública e que

existem vantagens e desvantagens, isso depende digamos assim de uma esfera um pouco maior que percorre desde a federação, os governantes e os rumos que esse governo se propõe e o que realmente acontece.

Outra perspectiva interessante a ser mencionada do indivíduo P1,2a é a sua concepção sobre o programa e a relação das possibilidades até finalmente adentrarem no âmbito profissional:

Não vejo apenas como uma bolsa. O PIBID traz as possibilidades de aprendizado. Traz a realidade escolar para a formação acadêmica, o que é muito importante, pois a sala de aula será o ambiente de trabalho. (P1,2a)

Percebe-se que a fala dos licenciandos convergem, entretanto, alguma das vezes conduzem discursos um tanto inseguros, o que é comum, porque o contato dos Pibidianos com o ensino de Geografia não foi suficiente durante os espaços formativos propiciados, todavia, desempenhara relevância, forma e 'vida' aos projetos temáticos aplicados e executados na escola estadual de ensino, principalmente ao longo do projeto: Atividades Lúdicas no Ensino de Geografia, almejando o alcance máximo das ações didáticas.

16/18

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID é acima de tudo uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que tem como proposta assegurar os discentes dos cursos de licenciatura em paralelo a prática com o dia-a-dia das escolas públicas de educação básica com a conjuntura em que as mesmas se encontram.

Desempenhar durante as intervenções momentos que despertem o interesse para a criticidade, reflexividade e curiosidade vêm se tornando um desafio cada vez mais difícil, mas que, entretanto, utilizando de atividades principalmente práticas foi-se observado que durante a execução dos projetos temáticos do programa e o empenho por parte dos sujeitos em respeitar as individualidades, sendo este desde o tempo em assimilar e compreender determinadas temáticas propicia um melhor ambiente de trabalho tanto para os mesmos quanto para os que são os maiores 'interessados' do programa que são os alunos.

A partir das falas pode-se perceber ainda mais a importância do programa PIBID na vivência através dos métodos experienciais em sala de aula, sejam estas durante as intervenções, durante os espaços formativos da Universidade especialmente fora de qualquer ambiente formal de ensino, a formação inicial como docente, o aprender a fazer, o saber fazer, o refletir sobre suas ações didáticas, a evolução de suas práticas e como buscar novas metodologias de ensino que facilitem uma aprendizagem significativa.

Durante a aplicação dos projetos temáticos houve persistência durante a fase de execução dos dois projetos, apesar dos projetos terem temáticas um tanto quanto desafiadoras, conhecendo a atual condição da rede estadual de ensino básico, em compensação corroboraram com intensidade admirável, em busca de diferentes métodos, metodologias, instrumentos e mecanismos que facilitassem o aprendizado dos alunos, dentro das circunstâncias procurando respeitar os conhecimentos e as individualidades quanto o tempo de aprendizagem.

O projeto temático "A Cartografia e a Escola", obteve algumas dificuldades no que diz respeito ao entendimento de convenções cartográficas denominadas básicas infelizmente devido à lacunas deixadas, isso pode ser explicado desde o baixo quantitativo de aulas de geografia e principalmente a falta de importância devida dada aos conteúdos e conhecimentos que podem sim ser correlacionados com o cotidiano desses alunos, mas que felizmente noções de alguns temas como o que é a escala e o que eles entendem por escala, tratando de escala local, regional, posteriormente nacional e por fim global, trazendo informativos dos meios de comunicação e aproximando temas coniventes em ações didáticas.

Colocaram o aluno, enquanto protagonistas de sua ação fazendo com que a criação de um espaço de aprendizagem onde o mesmo conseguisse produzir por meio de sua realidade e de sua prática cotidiana. Elegeram, portanto, neste sentido a operacionalização de oficinas temáticas através da Cartografia Social do vivenciado e do percebido.

O projeto temático, Atividades Lúdicas no Ensino de Geografia, foi mais desafiador ainda para os PIBidianos, já que a escola dispunha de poucos recursos que suprissem a necessidade da execução deste projeto, os mesmos reuniram-se várias vezes e pesquisaram meios que fossem fáceis, práticos e que atendessem a demanda para enfim aplicar tal projeto. E assim foram desenvolvidas algumas atividades bastante interessantes, como o jogo da memória sobre os climas brasileiros, o dominó geográfico com a temática sobre urbanização, a trilha geográfica e etc., essas são algumas das inventivas e notórias propostas.

Incorporando-se uma perspectiva de colher resultados positivos na formação do aluno como um todo, tinham como objetivo que os resultados dessas atividades refletissem em outras disciplinas, ou seja, que os alunos percebessem a importância de valorizar os conteúdos escolares, dando mais atenção às aulas, participando, empenhados positivamente nas avaliações e até mesmo, propondo aos seus professores formas alternativas para a abordagem dos conteúdos.

Percebendo-se todos esses intentos, mas não como resultado findado, pode-se dizer que a formação desses futuros docentes tem possibilidades proveitosas e, acima de tudo de grande responsabilidade em manter preocupação e assiduidade frente aos desafios que serão encontrados, visto que o reinventar-se vai sendo cada dia mais complicado na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALMEIDA, Regina Araújo de. A Cartografia Tátil no Ensino de Geografia: teoria e prática. In: ALMEIDA, Rosângela D de. (Org). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- ALMEIDA, Rosângela D. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: _____. (Org). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL. MEC. Secretária de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio) Parte IV- Ciências Humanas e suas Tecnologias**, 2000.
- _____. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Parecer CNE/CP 2 de 2015. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: MEC, 2015.
- CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia e a Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.
- DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2008.
- FARIAS, P. S. C.; OLIVEIRA, M. M. de. **A formação docente em Geografia: teorias e práticas**. Campina Grande: EDUEFCG, 2014.
- FARINA, B. C. e GUADAGNIN, F. Atividades práticas como elementos de motivação para a aprendizagem em geografia ou aprendendo na prática. In: REGO, N; CASTROGIOVANNI, A. C e KAERCHER, N. A. (org.). **Geografia Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GIROTTTO, E.D. **O PIBID e o saber da experiência**: uma análise a partir do subprojeto Geografia da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, PR. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 19, n.3, p. 43-56, set./dez. 2015.

LARCHERT, J.M. **O planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente**. Didática e Tecnologia, Módulo 2, volume 5. 2010.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Editora Vozes. Petrópolis: RJ, 2006.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo, Editora Cortez, 2011.

MATURANA, H.R. VARELLA, F.J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MINAYO, S. C. M. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Editora Vozes, Petrópolis - RJ, 2009, p. 21.

MOREIRA, R. **O Discurso do Averso**: para a Crítica da Geografia Que Se Ensina. São Paulo, Editora Contexto, 2014.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995a, p.13-34.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa. In: ALMEIDA, Rosângela D. de. (Org). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

PAGANELLI, T. Para construção do Espaço Geográfico na Criança In: ALMEIDA, Rosângela D. de. (Org). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

PENNA, M. G. de O. **Exercício Docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Ed. FAPESP, Araraquara: São Paulo, 2011.

PETRAGLIA, I. **Pensamento Complexo e Educação**. São Paulo: Triom, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S.L. **Estágio e docência**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

SANTOS, M. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo, Ed. Hucitec, 5ª Ed., 1997.

SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela D. de. (Org). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TANURI, L.M. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº14, p.61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, Ed.: Cortez, 1985.