

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DAVID LUIZ RODRIGUES DE ALMEIDA

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, CAJAZEIRAS-PB.



JOÃO PESSOA-PB

2020

Palavras-chave em **negrito**, seguido por adjetivos atribuídos pelos
alunos bolsistas do PIBID, sentido horário: Luis, Pedro, Lins e Simão

DAVID LUIZ RODRIGUES DE ALMEIDA

**O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, CAJAZEIRAS-PB.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

Linha de pesquisa: Educação Geográfica.

JOÃO PESSOA-PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A447p Almeida, David Luiz Rodrigues de.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em Geografia, Cajazeiras-PB / David Luiz Rodrigues de Almeida. - João Pessoa, 2021. 260 f. : il.

Orientação: Antonio Carlos Pinheiro.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCEN.

1. Geografia - Ensino. 2. Pibid. 3. Formação de professores. 4. Análise do discurso. 5. Conhecimento pedagógico do conteúdo. I. Pinheiro, Antonio Carlos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 911:37(043)

***“O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
(PIBID) NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, CAIAZEIRAS-PB”***

por

David Luiz Rodrigues de Almeida

Dissertação de Tese de Doutorado apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito total para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovado por:



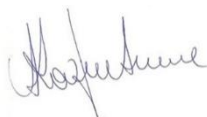
Prof. Dr. **Antonio Carlos Pinheiro**
Orientador



Prof. Dr. **Josias de Castro Galvão**
Examinador interno



Prof. Dr. **Emerson Ribeiro**
Examinador interno



Profª Drª **Valéria de Oliveira Roque Ascensão**
Examinadora externa



Profª Drª **Josandra Araújo Barreto de Melo**
Examinadora externa

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Curso de Mestrado e Doutorado em Geografia**

Dezembro/2020

A Ailmo Xavier Soares (*in memoriam*), pela
dedicação, companheirismo, amizade e auxílio na
efetivação desta pesquisa, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A presente pesquisa é resultado do apoio de diferentes pessoas e instituições que, direta ou indiretamente, contribuíram para este resultado. Portanto, agradeço:

Ao Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro, pela orientação desta investigação, amizade e lições de conhecimento, profissionalismo e humanidade que levarei para a vida.

À minha família, Gersa Rodrigues e Davy Alves, mãe e pai, assim como a minha irmã, Giovanna Mayda, pela companhia e incentivo ao longo de minha formação enquanto pessoa que inclui o desenvolvimento dessa pesquisa de doutorado.

Aos professores do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), campus de Cajazeiras-PB, em especial, aos professores doutores: Ivanalda Dantas, Cícera Cecília e Rodrigo Pessoa. Agradeço pelas lições aprendidas na docência e pela recepção calorosa tanto para as atividades de professor substituto quanto na participação do Pibid.

Aos alunos bolsistas do Pibid, professoras supervisoras, coordenadoras e demais sujeitos da UFCG e escolas participantes, por compartilhar seus conhecimentos, espaços e tempo sobre o Pibid de Geografia.

Ao professor Marcelo de Oliveira Moura, por disponibilizar materiais e dados sobre o Pibid, os quais muito auxiliaram na efetivação da pesquisa.

À Joseane Abílio, por sua companhia no trabalho e vida diária em Cajazeiras, pela partilha de momentos de alegria, frustrações, aprendizagens, por sua amizade.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG), por, nesses 6 anos de participação, terem compartilhado momentos inesquecíveis de amizade, estudo e trabalho. Em especial a aqueles que participam nesse momento: Dayane, Eliane, Guibson, Josias, Marta, Maria José, Fabiano, Rita, Irecer, Sérgio, Murilo e Adriano.

Aos professores da banca, Prof. Dr. Josias Castro Galvão, Prof. Dr. Emerson Ribeiro, Prof^a Dr^a Josandra Araújo Barreto de Melo e Prof^a Dr^a Valéria de Oliveira Roque Ascensão, também dos professores suplentes Prof. Dr. Marcelo de Oliveira Moura e Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis pela disponibilidade em participar da defesa, leitura cuidadosa e valiosas contribuições.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram para materializar esta pesquisa e que foram, de alguma maneira, colaboradores dessa etapa tão importante em minha vida.

A todos vocês, expresso minha gratidão.

O otimista é um tolo, o pessimista é um chato.
Bom mesmo é ser um realista esperançoso.
(Ariano Suassuna).

RESUMO

Título: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em Geografia, Cajazeiras-PB.

Este trabalho investiga a formação inicial de professores de Geografia participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid é uma iniciativa pública que visa contribuir para o processo de formação de professores a partir da articulação entre universidade e escola, teoria e prática, oferecendo uma maior vivência da prática escolar pelos licenciandos. Esse programa foi instituído em 2007, todavia, apenas com o Edital da Capes nº 61/2013 que o subprojeto de Geografia foi iniciado no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB, local desta investigação. São participantes desta pesquisa: quatro alunos de licenciatura em Geografia (alunos bolsistas do Pibid), duas professoras da Educação Básica (professoras supervisoras) e duas professoras da Educação Superior (uma professora coordenadora de Geografia e a outra, coordenadora de gestão educacional). O objetivo geral da pesquisa é analisar a contribuição do Pibid para o desenvolvimento de uma base de conhecimentos para o ensino dos alunos bolsistas do curso de licenciatura em Geografia da UFCG, CFP, campus Cajazeiras-PB. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Utilizou-se o procedimento da análise de discurso para averiguar as formações discursivas, parâmetros e regras apresentadas pelas orientações normativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), relatórios, produções científicas e outros. Examinam-se também as formações imaginárias de alunos bolsistas do Pibid, professoras supervisoras e coordenadoras a partir de entrevistas. A partir dos estudos de Lee S. Shulman, analisa-se a base de conhecimentos mobilizada para a formação inicial de professores de Geografia, composta por quatro categorias principais: conhecimento do tema, conhecimento pedagógico, conhecimento do contexto e conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK) de Geografia. Os resultados desta investigação demonstram como o conhecimento e o raciocínio pedagógico transformam o conhecimento para o ensino gerando novas compreensões, erros e más compreensões. Embora as formações discursivas indiquem uma pedagogia relacional e uma epistemologia de Geografia crítica ou construtivista, há diferentes concepções teóricas e metodológicas envolvidas nas intervenções do Pibid. Conforme os sujeitos da pesquisa, registram-se fontes de conhecimento no programa: a prática escolar, materiais didáticos e científicos, a pesquisa e a participação na vida política do Pibid. Os sujeitos apresentam um discurso polissêmico sobre a compreensão de teoria e prática no Pibid havendo três interpretações: organização do trabalho pedagógico, dimensão pedagógica e construção do conhecimento escolar do conteúdo. Apesar da importância dada por Shulman e seus colaboradores à categoria PCK, o conhecimento do contexto apresenta-se como elemento essencial durante todo o processo de ensino. Ele articula conhecimento para gerenciar a sala de aula, compreensões da comunidade escolar e do lugar. Além disso, ele atribui significado ao ato formativo dos professores e altera a percepção sobre os conteúdos, influenciando o modo como será abordado na escola.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Pibid. Formação de professores. Análise do Discurso. Conhecimento pedagógico do conteúdo.

ABSTRACT

Title: Institutional Scholarships Program of Initiation to Teaching (Pibid) in the Initial Teachers' Training in the Licentiate Degree in Geography, Cajazeiras-PB

This work investigates the initial training of geography teachers participating in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Pibid). Pibid is a public initiative that aims to contribute to the process of teacher training from the articulation between university and school, theory and practice, offering a greater experience of school practice by undergraduate students. This program was instituted in 2007; however, only with the Capes Notice number 61/2013 that the geography subproject was started at the Teacher Training Center (CFP) of the Federal University of Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB, place of this investigation. The participants of this research are: four undergraduate students in geography (Pibid scholarship students), two Basic Education teachers (supervising teachers) and two Higher Education professors (one geography professor coordinator and the other one, an educational management coordinator). The general objective of the research is to analyze the Pibid contribution to the development of a knowledge base for the teaching of scholarship students of the licentiate degree in geography at UFCG, CFP, Cajazeiras-PB campus. This research has a qualitative approach. The discourse analysis procedure was used to ascertain the discursive formations, parameters and rules presented by the normative guidelines of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes), reports, scientific productions and others. The imaginary formations of Pibid scholarship students, supervising teachers and coordinators are also examined based on the interviews. From the studies by Lee S. Shulman, the knowledge base used for the initial training of geography teachers is analyzed, being composed of four main categories: theme knowledge, pedagogical knowledge, context knowledge and pedagogical content knowledge (PCK) of geography. The results of this investigation demonstrate how knowledge and pedagogical reasoning transform knowledge into teaching, generating a broad understanding, errors and misunderstandings. Although the discursive formations indicate a relational pedagogy and an epistemology of critical or constructivist geography, there are different theoretical and methodological conceptions involved in the Pibid interventions. According to the research subjects, sources of knowledge are registered in the program: school practice, didactic and scientific materials, research and the participation in the Pibid political life. The subjects present a polysemic discourse on the understanding of Pibid theory and practice, with three interpretations: organization of the pedagogical work, pedagogical dimension and school knowledge construction of the content. Despite the importance given by Shulman and his collaborators to the PCK category, context knowledge presents itself as an essential element throughout the teaching process. It articulates knowledge to manage the classroom, understanding regarding the school community and the place. In addition to this, it attributes meaning to the teachers' training act and changes the perception on the contents, influencing the way it will be approached at school.

Keywords: Geography teaching. Pibid. Teachers' training. Discourse Analysis. Pedagogical content knowledge.

RESUMEN

Título: El Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid) en la formación inicial de profesores en el curso de licenciatura en Geografía, Cajazeiras-PB

Este trabajo investiga la formación inicial de profesores de Geografía participantes del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). El PIBID es una iniciativa pública que propone contribuir para el proceso de formación de profesores a partir de la articulación entre universidad y escuela, teoría y práctica, ofreciendo una vivencia más amplia de la práctica escolar por los licenciados. Ese programa fue establecido en 2007, pero, fue a partir del Edicto Capes nº 61/2013 el subproyecto de Geografía inició en el Centro de Formación de Profesores (CFP) de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB, local de esta investigación. Son participantes de este estudio: cuatro alumnos de licenciatura en Geografía (alumnos becarios del PIBID), dos profesoras de Educación Básica (profesoras supervisoras) y dos profesoras de Educación Superior (una profesora coordinadora de Geografía y otra de gestión educacional). El objetivo general de la investigación es analizar la contribución del Pibid para el desarrollo de una base de conocimientos para la enseñanza de los alumnos becarios del curso de licenciatura en Geografía de la UFCG, CFP, campus Cajazeiras-PB. Esta investigación tiene un enfoque cualitativo. Utilizamos el procedimiento de análisis del discurso para verificar las formaciones discursivas, parámetros y reglas presentadas por las orientaciones normativas de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personas de Nivel Superior (Capes), informes, producciones científicas y otros. También se examinan las formaciones imaginarias de alumnos becarios del Pibid, profesoras supervisoras y coordinadoras a partir de entrevistas. A partir de los estudios de Lee S. Shulman, examinamos la base de conocimientos impulsada para la formación inicial de profesores de Geografía, compuesta por cuatro categorías principales: conocimiento del tema, conocimiento pedagógico, conocimiento del contexto y conocimiento pedagógico de contenido (PCK) de Geografía. Los resultados de esta investigación demuestran como el conocimiento y razonamiento pedagógico transforman el conocimiento para la enseñanza generando nuevas comprensiones, errores y malas comprensiones. Aunque las formaciones discursivas indiquen una pedagogía relacional y una epistemología de Geografía crítica o constructivista, hay distintas concepciones teóricas y metodológicas involucradas en las intervenciones del Pibid. Según los sujetos de la investigación, se registran fuentes de conocimientos en el programa: la práctica escolar, materiales didácticos e científicos, la investigación y la participación en la vida política del PIBID. Los sujetos presentan un discurso polisémico sobre la comprensión de la teoría y práctica en el Pibid habiendo tres interpretaciones: organización del trabajo pedagógico, dimensión pedagógica y construcción del conocimiento escolar del contenido. A pesar de la importancia dada por Shulman y sus colaboradores a la categoría PCK, el conocimiento del contexto se presenta como elemento esencial durante todo el proceso de enseñanza. Él articula conocimiento para gestionar el aula, comprensiones de comunidad escolar y del lugar. Además, atribuye significado al hecho formativo de los profesores y altera la percepción sobre los contenidos, influenciando el modo como será abordado en la escuela.

Palabras-clave: Enseñanza de Geografía. Pibid. Formación de profesores. Análisis del discurso. Conocimiento pedagógico del contenido.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Relação de sujeitos bolsistas do Pibid, pré-requisitos e atribuições.....	41
Figura 2	Entrada da Escola Prof. Crispim Coelho, o “Estadual”.....	138
Figura 3	Entrada da Escola Cecília Estolano Meireles.....	139
Figura 4	Mobilização do Pibid durante o II Conedu, Campina Grande-PB.....	223
Gráfico 1	Relação entre o número de bolsas de graduação e o número de bolsas de supervisão e de coordenação do Pibid Geografia por estado da Região Nordeste, Edital Capes nº 61/2013.....	50
Gráfico 2	Remuneração salarial da família dos alunos bolsistas do Pibid.....	128
Gráfico 3	Ideb do município de Cajazeiras entre os anos de 2007 e 2015.....	136
Gráfico 4	Ideb das escolas participantes do Pibid de Geografia entre os anos de 2007 e 2014.....	140
Gráfico 5	Produção de trabalhos acadêmicos do subprojeto do Pibid de Geografia UFCG, CFP.....	197
Gráfico 6	Tipos de trabalhos produzidos pelo subprojeto do Pibid de Geografia UFCG, CFP.....	198
Gráfico 7	Distribuição de trabalhos por categoria produzidos pelo Pibid de Geografia UFCG, CFP.....	199
Gráfico 8	Localização de eventos científicos em que participaram os alunos bolsistas do Pibid de Geografia CFP, UFCG.....	204
Gráfico 9	Relação de atividades realizadas pelos alunos egressos do Pibid de Geografia do CFP, UFCG (Edital da Capes nº 61/2013).....	215
Mapa 1	Distribuição do Pibid de Geografia na Região Nordeste.....	49
Mapa 2	Localização dos campi da UFCG e distribuição de subprojetos do Pibid.....	125
Mapa 3	Mapa de localização do município de Cajazeiras-PB.....	127
Mapa 4	Localização de origem dos alunos bolsistas do Pibid, UFCG, CFP.....	130
Quadro 1	Editais do Pibid e distribuição de projetos no território brasileiro.....	46
Quadro 2	Pronunciamentos sobre o Pibid no Senado Federal.....	53
Quadro 3	Base de conhecimento dos professores Shulman-Grossman.....	78
Quadro 4	Trabalhos sobre o Pibid publicados nos eventos nacionais da Geografia.....	98
Quadro 5	Esquema de condições de produção de formações imaginárias do sujeito situados em “A”.....	113
Quadro 6	Jogo do discurso e de produções imaginárias.....	114
Quadro 7	Atos de linguagem e suas classificações.....	116
Quadro 8	Informações referentes às entrevistas dos sujeitos do Pibid da UFCG, CFP.....	120
Quadro 9	Relação das escolas e subprojetos Pibid, UFCG, CFP, Cajazeiras-PB..	137
Quadro 10	Título das ações de docência do Pibid de Geografia.....	171
Quadro 11	Propostas de extensão desenvolvidas pelo Pibid de Geografia UFCG, CFP.....	201
Quadro 12	Relação de participação em eventos pelo Pibid de Geografia UFCG, CFP.....	203
Quadro 13	Obras estudadas pelos alunos bolsistas do Pibid de Geografia UFCG, CFP.....	207

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Demanda hipotética de professores do Ensino Médio, com e sem incluir os anos finais do Ensino Fundamental, por disciplina, e número de licenciados entre 1990 e 2001.....	33
Tabela 2	Distribuição do número de projetos e do número de bolsas por modalidade do Pibid de Geografia nas regiões geográficas do Brasil, Edital da Capes n ° 61/2013.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A – Aluno

Capes – Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFP – Centro de Formação de Professores

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

PCK – *Pedagogical content knowledge* (Conhecimento pedagógico do conteúdo)

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

FESC - Fundação de Ensino Superior de Cajazeiras

Fies – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Forpibid – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Ifes – Instituições Federais de Ensino Superior

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

O – Objeto

OIT – Organização Internacional do Trabalho

P – Professor

Parfor – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PP – Partido Progressista

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

S – Sujeito

SESu – Secretaria de Educação Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE SIGLAS DA METODOLOGIA

A – Destinador

AD – Análise do Discurso

B – Destinatário

Ca – Campo associativo

Cd – Campo discursivo

D – Sequência verbal

I_A (A) – Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A

I_A (B) – Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A

I_A (I_B (A)) – Imagem que A tem sobre o que B pensa sobre o seu lugar (A)

I_A (R) – Imagem que A tem sobre o referente (R)

I_A (I_B (R)) – Imagem que A tem sobre o que B pensa sobre o referente (R)

Me – Materialidade específica

R – Referente

S – Sujeito

£ – Código linguístico

(—) – Contato estabelecido entre A e B

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM PERFIL DE PROFESSORES NO PIBID.....	22
2.1	O método de estudo de caso e a análise do discurso na pesquisa.....	22
2.2	Orientações da análise do discurso em Michel Foucault.....	25
2.3	As formações discursivas no Pibid para a composição do perfil de professores.....	31
2.4	Abalos e rupturas discursivas para a formação de professores no Pibid.....	52
3	POR UMA BASE DE CONHECIMENTOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PIBID.....	62
3.1	Dimensões do conhecimento pedagógico do conteúdo para o ensino de Geografia.....	62
3.2	Os processos de ação e raciocínio pedagógicos.....	79
3.3	As formações discursivas na formação de professores de Geografia no Pibid.....	81
3.3.1	O professor é um profissional que aprende no lugar da sua atividade, visto que ele produz a profissão docente.....	82
3.3.2	A condição intelectual é primordial à atividade da profissão docente em Geografia.....	86
3.3.3	A pesquisa é uma dimensão da formação que possibilita refletir sobre as situações do trabalho docente.....	95
3.3.4	A formação no Pibid possibilita a construção da identidade profissional e tem papel fundamental.....	100
4	A FORMAÇÃO IMAGINÁRIA DO DISCURSO NO PIBID DE GEOGRAFIA DA UFCG, CFP, CAJAZEIRAS.....	108
4.1	Orientações da análise do discurso em Michel Pêcheux.....	108
4.2	O professor é um profissional que aprende no lugar da sua atividade, visto que ele produz a profissão docente.....	121
5	DO CONHECIMENTO DO TEMA AO PCK: A TRANSFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PIBID.....	153
5.1	A condição intelectual é primordial à atividade da profissão docente em Geografia.....	153
5.2	Ação e raciocínio pedagógicos no desenvolvimento do PCK dos alunos bolsistas do Pibid de Geografia.....	169
5.2.1	Comentários e reflexões.....	188
6	CONHECIMENTO, PESQUISA E VIVÊNCIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO PIBID.....	193
6.1	A pesquisa é uma dimensão da formação que possibilita refletir sobre as situações do trabalho docente.....	193
6.2	A formação no Pibid possibilita a construção da identidade profissional e tem papel fundamental.....	212
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
	REFERÊNCIAS.....	238
	BIBLIOGRAFIA.....	247
	APÊNDICES.....	248

1. INTRODUÇÃO

A realização desta tese se pauta na formação inicial de professores de Geografia no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Enreda-se a ela a história de vida do pesquisador enquanto professor substituto nos cursos de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus Campina Grande-PB, onde aconteceu uma pesquisa-piloto, entre 2016 e 2017, refinando-se as estratégias e instrumentos de pesquisa, e na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB, entre 2017 e 2019, espaço das descobertas aqui narradas.

Em ambos os casos supracitados, houve a participação do pesquisador enquanto professor colaborador (não bolsista) nas atividades de preparação, acompanhamento (nas ações e eventos científicos) e avaliação do Pibid de Geografia. Essa abertura oferecida pelas professoras responsáveis auxiliou no desenvolvimento desta investigação e na confiança dos sujeitos participantes em partilhar informações, vivências e conhecimentos sobre esse programa. É válido esclarecer que o pesquisador não constitui sujeito desta investigação.

O Pibid foi instituído em dezembro de 2007 em ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Constitui ação da Política Nacional de Formação de Professores do MEC visando aproximar os alunos dos cursos de licenciatura às práticas nas escolas públicas de Educação Básica. A intenção era reverter o quadro de abandono e baixa procura dos jovens pelas licenciaturas e, conseqüentemente, pela profissão do magistério, inicialmente, nestas áreas mais carentes: Matemática, Física, Química e Biologia.

O recorte desta pesquisa corresponde ao subprojeto de Geografia da UFCG, Centro de Formação de Professores (CFP), campus Cajazeiras-PB. Nesse campus, a Geografia ingressa no Pibid por meio do Edital da Capes nº 61/2013, regido pela Portaria nº 96/ 2013. A proposta perdurou entre maio de 2014 e 2018. Entre os objetivos do Pibid, destacam-se: a) a busca da iniciação à docência, privilegiando a formação para o trabalho do magistério no sistema público de Educação Básica; b) reconhecimento do cotidiano e da escola pública enquanto espaço de trabalho; c) a integração entre Educação Superior e Educação Básica nesse processo; d) a vivência de experiências metodológicas e práticas docentes em caráter interdisciplinar, articulando teoria e prática.

O Pibid tem caráter institucional. Cada Instituição de Ensino Superior (IES), a exemplo da UFCG, pode ter apenas um projeto institucional que garante os objetivos,

planejamento e ações vinculadas em cinco dos sete campi que possuem cursos de licenciatura (Campina Grande, Cuité, Sumé, Patos e Cajazeiras). Esse projeto institucional é composto por um ou mais subprojetos (áreas do conhecimento) a serem definidos por cada curso de licenciatura; nesse caso, o de Geografia.

No quadro de organização dos sujeitos que participam do Pibid existem: o coordenador institucional, professor universitário responsável pelo projeto institucional em uma IES; o coordenador de área de gestão educacional, professor universitário responsável pela coordenação pedagógica geral; coordenador de área, professor responsável por coordenar um subprojeto; professor supervisor, professor da escola pública de Educação Básica, responsável por supervisionar os licenciandos; aluno bolsista do Pibid, aluno do curso de licenciatura que participa do Pibid. Todos esses recebem uma bolsa de estudo para desenvolver a sua função no programa.

Nesta pesquisa houve a participação de uma coordenadora de área de gestão educacional (Carmem), uma coordenadora de Geografia (Rosa), duas professoras supervisoras (Clara e Joana) e quatro alunos bolsistas do Pibid (Luís, Pedro, Lins e Simão), selecionados de um grupo de 13 alunos. Esclarece-se que todos os nomes atribuídos são fictícios e que os alunos bolsistas, na literatura sobre o tema, também podem receber estas denominações: “aluno bolsista ID” ou “pibidiano”.

Este trabalho tem como objeto de investigação a base de conhecimento de Geografia para a docência mobilizada pelos alunos bolsistas do Pibid em seu processo de formação. Recorre-se à compreensão de Lee S. Shulman e seus colaboradores, destacando quatro conhecimentos que correspondem a essa base: conhecimento do tema, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do contexto e conhecimento pedagógico do conteúdo [*pedagogical content knowledge*] (PCK) (SHULMAN, 1986; 2014a; 2014b; GROSSMAN, 1989; GROSSMAN, 2005 etc.).

Shulman (1986) afirmou que a ênfase mutuamente exclusiva esteve, por muito tempo, no conhecimento do tema (do conteúdo de uma área) ou no conhecimento pedagógico. Para abordar essa dicotomia, ele introduz a categoria do PCK. Sua descrição inicial do PCK inclui, além dos conhecimentos citados, o conhecimento do contexto (corresponde ao funcionamento da sala de aula, gestão e financiamento educacional, características culturais e socioespaciais das comunidades, por exemplo) e o do currículo, sendo aprimorados posteriormente. O PCK assume posição central em seus estudos e demonstra como um professor transforma os conhecimentos de uma área em um conhecimento para o ensino.

Conforme Shulman (1986), apenas quem compreende o conteúdo é capaz de ensiná-lo observando cada situação geográfica nova que surja. Sendo assim, além de ter conhecimento, é necessário transformá-lo para o ensino. Portanto, procura-se entender como o conhecimento de Geografia é transformado nas ações dos alunos bolsistas do Pibid com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos). Recorre-se também à explicação do processo de ação e raciocínio pedagógicos que envolve: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão do PCK (SHULMAN, 2014a).

Esta pesquisa desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa. Recorre-se as orientações teórico-metodológicas de Shulman (1992) analisando a situação de ensino no Pibid de Geografia em determinado espaço e tempo. Nessa perspectiva, busca-se uma narrativa contextualizada das conquistas e frustrações que envolvem o processo de formação inicial no Pibid. Nas palavras do autor:

Casos são ocasiões para oferecer teorias para explicar por que certas ações são apropriadas. Uma vez que as razões teóricas são avançadas, sua utilidade é testada através de novos casos, relatos em que as circunstâncias mudam e as condições se alteram. A explicação teórica anterior agora muda para acomodar os desafios. Muitas vezes, novos princípios são apresentados para se adequar aos novos casos. (SHULMAN, 1992, p. 3, tradução nossa).

A intenção é superar a particularidade da própria narrativa e descrever minuciosamente o caso em estudo exemplificando ou testando princípios. Sendo assim, o procedimento adotado para investigar o caso é a análise do discurso (AD). A perspectiva é de uma AD francesa que considera a língua, história e sujeito. Essa disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas – a área da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise – auxilia na verificação da base de conhecimentos de Geografia propostos no Pibid.

A escolha por Michel Foucault e Michel Pêcheux vai ao encontro de uma proposta de Gregolin (2006) para uma tessitura teórico-metodológica para a AD francesa. A importância de Foucault está no estabelecimento das formações discursivas, que, nessa pesquisa, indica a visibilidade de uma vontade de verdade, da constituição de uma identidade profissional do magistério. Além disso, apresenta esse construto permeado por relações de poder, que instrumentaliza um projeto político do Pibid para qualificação do *status quo* da educação nacional.

As formações discursivas de Michel Pêcheux são elementos relacionados diretamente com as formações imaginárias. Essas últimas possuem um discurso bem definido, contudo, ausente de organização argumentativa dos seus enunciados. Revela uma ideologia, criada no âmago de uma formação social, indica um modo de produção específico que estabelece

relações de antagonismo, aliança ou dominação que se compõe no Pibid. Nesse patamar, o discurso dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa estabelece tensões, trajetórias discursivas de (des) encontros atravessados por suas ideologias e que podem, ou não, resgatar as formações discursivas sobre o Pibid.

Salienta-se que na formação discursiva em Foucault (2014; 2017) o enunciado é caracterizado por sua dispersão, coexistência de fatos ou regras. Ou seja, ele busca compreender os parâmetros que orientam uma determinada proposta em um recorte espaço-temporal de formação de professores no Pibid. Quais circunstâncias e acontecimentos definem uma base de conhecimentos, habilidades e competências que se reproduzem no discurso acerca do perfil de professor desejado por esse programa. As orientações para investigar essas formações discursivas são: a) os regulamentos sobre o Pibid (leis e relatórios); b) discurso sobre a permanência do Pibid no Senado Federal; c) revisão da literatura e compreensão sobre o Pibid de Geografia.

Por sua vez, na formação imaginária, em Pêcheux (1997), o discurso é constituído pelo imaginário, inconsciente do sujeito. A história que representa o contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade da língua. Nesse aspecto, cada sujeito entrevistado (aluno bolsista, professora supervisora ou coordenadora) assume uma posição de fala. A partir daí, constroem-se imagens acerca do outro (interlocutor), do referente (escola, conhecimento geográfico etc.) e do que o outro pensa sobre ele. Embora, por vezes, pense ser o dono de seu discurso, ele está dentro de um contínuo, pois todo discurso já foi dito antes e está expresso em uma formação discursiva.

Destarte, os discursos e práticas podem ser importantes para compreensão dos sentidos das formações discursivas e imaginárias sobre os conhecimentos necessários para a formação de professores de Geografia no Pibid. O processo da AD tem a pretensão de interrogar esses sentidos, observando encontros e desencontros, não na intenção de estabelecer um regime de verdades, mas de observar os sentidos atribuídos a essa política de formação de professores e a materialidade produzida pela interpretação dos sujeitos.

De forma geral, observa-se que a finalidade dada ao Pibid é que esse programa proporciona melhores condições de trabalho docente, motivação e mobilização, comprometimento para a formação de competência dos profissionais do magistério (inicial e continuada), com planos de carreira e valorização profissional. Nesse quadro formativo, aplica-se também o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, expresso no Pibid (UFMG, 2013).

Embora as ações pedagógicas, relatórios e pesquisas apontem para os inúmeros benefícios, limites e desafios do Pibid para a formação inicial e continuada de professores, durante a regência do Edital da Capes nº 61/2013 houve instabilidades políticas, educacionais e financeiras no Brasil. Tal fato ocasionou a redução de bolsas de estudo e suspensão de verbas de apoio ao programa pela Capes/ MEC.

Diante desse cenário, foi criado o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid (Forpibid) que, em conjunto com os participantes do Pibid de escolas e universidades brasileiras, se mobilizou pela permanência do programa. Ocorreram reivindicações em todo o Brasil entre os anos de 2015 e 2018 tanto nas ruas quanto nas mídias sociais. No auge das reivindicações, em 2017, a *hashtag* #FicaPibid tornou-se um *slogan* em prol do programa.

Fundamentado nas ideias expostas até aqui, apresenta-se o objetivo geral desta pesquisa que é analisar a contribuição do Pibid para o desenvolvimento de uma base de conhecimentos para o ensino dos alunos bolsistas do curso de licenciatura em Geografia da UFCG, CFP, campus Cajazeiras-PB. Os objetivos específicos são estes:

- Identificar as referências para constituição dos conhecimentos e práticas na formação de professores no Pibid;
- Compreender a dimensão do lugar enquanto fonte do conhecimento do contexto empregado nas intervenções do Pibid de Geografia;
- Investigar como a experiência formativa do Pibid intervém no desenvolvimento do PCK compreendido e encaminhado na escola pelos alunos bolsistas do Pibid;
- Refletir sobre a contribuição do Pibid no processo de identificação com a docência, considerando a base de conhecimentos para o ensino de Geografia dos alunos bolsistas do Pibid enquanto futuros professores de Geografia.

Para além de uma análise que destaca a relação teoria e prática, universidade e escola, centra-se aqui no debate sobre a possibilidade de um conhecimento escolar de Geografia desenvolvido no Pibid e manifestado e/ou reproduzido no discurso – nas formações discursivas e imaginárias dos sujeitos que participam do Pibid de Geografia da UFCG, CFP. Para isso, apresentam-se estes questionamentos:

- Em que medida a comunidade de aprendizagem do Pibid permite aos alunos bolsistas construir uma base de conhecimentos para ser incorporada à profissão docente?
- Qual o grau de importância dado ao lugar para a efetivação das propostas de intervenção do Pibid de Geografia da UFCG, CFP?

- Como o aluno bolsista transforma o conhecimento de Geografia em conhecimento para o ensino nas propostas de intervenção do Pibid?

De acordo com os argumentos anteriores, indica-se esta hipótese: o Pibid tem proposta formativa diferenciada que possibilita ao aluno bolsista maior tempo de estudo e vivência na escola e universidade. Contudo, ele, em virtude de seu grau de envolvimento no Pibid, inexperiência ou limitação, pode desenvolver práticas voltadas à reprodução do conhecimento de Geografia na escola. Embora seja um programa positivo, para aprender e aplicar propostas pedagógicas, o aluno bolsista deveria realizar revisões e reflexões, individualmente e em grupo, sobre o que foi desempenhado, procedimento pouco adotado no processo de formação.

Desse modo, a tese que orienta esta pesquisa é de que o conhecimento do contexto é o principal elemento da base de conhecimento para as intervenções no Pibid de Geografia da UFCG, CFP. Ele encontra-se presente em todo o processo das intervenções, além de aproximar o conhecimento do tema ao conhecimento pedagógico, fato que permite a constituição do PCK para o ensino de Geografia.

De modo a apresentar a pesquisa, o presente texto indica a seguinte organização: o capítulo um, “As formações discursivas para a constituição de um perfil de professores no Pibid”, apresenta as orientações metodológicas do estudo de caso e da AD em Foucault. Elas possibilitam verificar as formações discursivas que ordenam o perfil de profissional do magistério, pretendidas pelo programa. Além disso, analisam-se os abalos e rupturas discursivas durante a execução do Edital da Capes nº 61/2013 em vista de um período de embates políticos e econômicos de financiamento do Pibid.

O capítulo dois, “Por uma base de conhecimentos para o ensino de Geografia no Pibid”, dedica-se ao estudo da base de conhecimentos para a docência de Lee S. Shulman, destacando quatro categorias em análise: conhecimento do tema, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do contexto e conhecimento pedagógico de conteúdo (PCK). Além disso, em dissertações sobre o Pibid de Geografia, buscam-se as formações discursivas que indicam a proposta de formação de professores nessa área do conhecimento.

O capítulo três, “A formação imaginária do discurso no Pibid de Geografia da UFCG, CFP, Cajazeiras”, apresenta o dispositivo desenvolvido por Pêcheux (1997) para análise das formações imaginárias. Nele, registram-se os procedimentos adotados na AD dos sujeitos entrevistados no Pibid da UFCG, CFP. Discute-se, também, o lugar a partir da categoria do conhecimento do contexto e como isso influenciou o desenvolvimento das ações de intervenção e formação de professores de Geografia naquele Pibid.

O capítulo quatro, “Do conhecimento do tema ao PCK: a transformação do conhecimento para o ensino de Geografia no Pibid”, dedica-se a analisar como os conhecimentos da base se articulam para o desenvolvimento do PCK. São analisados também os casos de ensino (prólogos) que indicam processos de ação e raciocínio pedagógicos para a transformação do conhecimento de Geografia em matéria e experiências de ensino voltadas à formação dos alunos bolsistas no Pibid.

O quinto capítulo, “Conhecimento, pesquisa e vivência na formação da identidade do professor de Geografia no Pibid”, analisa a possibilidade do ato da pesquisa para o desenvolvimento do PCK articulando o discurso dos sujeitos entrevistados para o registro dos trabalhos científicos, participação em eventos e ações de extensão desenvolvidos pelo grupo durante a vigência do edital. Ademais, analisam-se as experiências dos alunos bolsistas do Pibid nas mobilizações em prol da permanência do programa e como essas ações intervieram na constituição de conhecimentos e identidade para com a docência.

De modo a concluir esta investigação, nas “Considerações finais” são resgatados os debates e questões apresentadas nesta introdução. Destaca-se, sobretudo, a compreensão atribuída a uma base de conhecimentos para o ensino de Geografia no estudo de caso do Pibid da UFCG, CFP, Cajazeiras-PB.

2. AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UM PERFIL DE PROFESSORES NO PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) constitui uma ação da política nacional de formação de professores do Ministério da Educação (MEC). A proposta do Edital da Capes nº 61/2013 incluiu alunos dos cursos de licenciatura de Geografia regularmente matriculados após o segundo semestre, com bolsa de estudo de duração de 24 meses, prorrogável pelo mesmo prazo. A intenção desse edital consistiu em aproximar esses estudantes do cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e os seus contextos, auxiliando no processo de formação inicial para o magistério.

Desse modo, os projetos de intervenção do Pibid são desenvolvidos em parceria entre Instituições de Ensino Superior (IES) e as redes de ensino (escolas públicas da Educação Básica). Há nessa proposta a concessão de bolsas de estudo aos seguintes participantes: aluno de licenciatura (aluno bolsista do Pibid), professor da Educação Básica (professor supervisor), professor da Educação Superior (na figura de três tipos de coordenadores: coordenador de área, coordenador de gestão educacional e coordenador institucional).

Neste capítulo destacam-se as orientações metodológicas e teóricas para análise dos documentos que ordenam um discurso sobre a formação de professores: os princípios pedagógicos, perfil de profissional desejado, investimentos voltados à formação. Além disso, buscam-se apresentar os embates, marcados no cenário político e econômico, para a continuação da proposta de formação de professores no Pibid expressa no Edital da Capes nº 61/2013 em todo o território brasileiro.

2.1 O método de estudo de caso e a análise do discurso na pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa se utiliza da abordagem qualitativa, sendo o discurso sobre a formação de professores de Geografia no Pibid a “fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados.” Os dados são descritos com a finalidade de retratar o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. O processo e o significado estão no centro dessa análise (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 128).

Conforme Blaxter, Hughes e Tight (2000, p. 92, tradução nossa), a abordagem qualitativa corresponde a uma “varredura limitada, mas detalhada, de número de casos, ou exemplos que são considerados interessantes ou esclarecedores, e seu objetivo é conseguir a

‘profundidade’ e não a ‘amplitude’”. Ela busca a interpretação das informações. Mesmo dados quantitativos podem resultar em análises qualitativas. Para esses autores, as principais características da abordagem qualitativa são:

- a) A pesquisa deve ser considerada em seu contexto histórico e espacial;
- b) O pesquisador deve aprender com os sujeitos da pesquisa;
- c) Procura-se entender o objeto enquanto uma totalidade e não experiências desconexas;
- d) Não existe prescrição metodológica geral, ou seja, um único caminho para se alcançar os resultados; e
- e) O processo investigativo envolve a avaliação do que foi estudado.

Nesse caso, optou-se por uma análise situada e em profundidade, considerando seu contexto particular. O foco consistiu no então lugar de trabalho do investigador: o Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB.

A pesquisa centrou-se em um número reduzido de sujeitos, aqueles pertencentes ao subprojeto de Geografia do Pibid do CFP da UFCG, que são: os alunos bolsistas do Pibid, professoras supervisoras, coordenadora de Geografia e a coordenadora de gestão educacional. Os critérios de seleção e informações acerca desses sujeitos serão explicados, em detalhe, no terceiro capítulo. Adianta-se que apenas dois instrumentos de pesquisa foram utilizados: o questionário e o roteiro de entrevista semiestruturado.

A proposta de análise acerca do Pibid considerou o aspecto *universal* das normas institucionais (orientações e princípios pedagógicos) propostas pelo MEC para a formação docente em todas as IES, a *particularidade* das atividades do subprojeto de Geografia desenvolvido no CFP da UFCG e a *singularidade*, ou seja, as concepções e propostas formativas, a relação universidade e escola, o contexto de formação e outros elementos relacionados ao caso em estudo.

Com base nas orientações de Blaxter, Hughes e Tight (2000), foi desenvolvida a análise de documentos, imprescindíveis para a definição e contextualização do Pibid. Eles foram selecionados e organizados nestas quatro categorias:

- a) Das leis gerais que regem o Pibid (portarias e decretos): Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 e Edital da Capes nº 61/ 2013;
- b) Dos relatórios e estudos avaliativos do Pibid: Relatório de Gestão do Pibid (2013); um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Fundação Carlos Chagas (GATTI *et al.*, 2014);
- c) Dos pronunciamentos sobre o Pibid no Senado Federal entre os anos de 2015 e 2017;

d) Do projeto institucional do Pibid da UFCG (2014-2018) e dos relatórios anuais do subprojeto Pibid de Geografia do CFP da UFCG (anos de 2015, 2016, 2017 e 2018).

Outras orientações adotadas com base em André (2013) foram estas:

- a) O conhecimento está em constante processo de construção: compreensão que a pesquisa implica uma atitude aberta e flexível. Ela torna o referencial teórico subsídio, mas tem atenção às descobertas que surgem no decorrer do trabalho;
- b) O caso envolve uma multiplicidade de dimensões: condiz com a multiplicidade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais;
- c) A realidade pode ser compreendida a partir de diversas óticas: exige postura ética do pesquisador e que deve fornecer as evidências que utilizou para fazer suas análises, garantindo a confiabilidade das interpretações da tese, além de possibilitar as generalizações e interpretações dos leitores.

Nesta pesquisa, analisar casos para o ensino é uma reivindicação teórica para a formação de professores e estudo do PCK, como inscrito no texto *Towards a Pedagogy of Cases* de Shulman (1992). Para o autor, os propósitos do estudo de caso devem articular princípios ou conceitos teóricos, os precedentes da prática, moral e ética, as estratégias, disposições e hábitos mentais e contribuir para as visões possíveis de ensino. O caso, nessa dimensão, torna-se uma estratégia para fornecer subsídios para a formação docente.

Para Shulman (1992, p. 17, tradução nossa), um caso é um exemplo de uma categoria mais ampla situada no espaço e tempo. Merece uma consideração mais séria do que uma simples anedota, pois “implica numa taxonomia ou tipologia subjacente, porém instintiva ou informal, à qual pertence um dado caso”. O valor de um caso está na capacidade de ajudar a superar a particularidade da própria narrativa, motivando o leitor no ato de reinterpretação e representação múltipla.

Um caso, para Shulman (1992), consiste em um método de ensino¹ assim como de pesquisa. Para ele, as fontes de pesquisa equivalem ao texto – narrativa contextualizada no espaço e tempo, organizado em torno de processos de descoberta, invenção, desapontamento e triunfo. Nessa situação, o texto introduz o contexto em que se insere a pesquisa, a dimensão política e educacional de formação de professores no Pibid. Somando-se o comentário ao

¹ Para maiores informações sobre a importância do caso enquanto método de ensino, recomenda-se a leitura integral do texto.

texto, ele acrescenta mais informações, incluindo uma descrição do que os sujeitos fizeram no período que permaneceram no Pibid, as suas práticas, experiências e consequências.

Essa dimensão pedagógica do caso fornece relatos de como o Pibid e a equipe do subprojeto investigado concebem a formação inicial de professores de Geografia. Nela, são observados o problema, a análise e as estratégias empregadas e a eventual resolução ou impasse resultante de tal ação. Os comentários são um meio de estratificar o caso, fornecendo perspectivas ou lentes adicionais de análise.

Uma situação de ensino é composta, portanto, por uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que se desenrolam em um lugar e tempo específicos. Pode envolver o protagonismo humano, embora não seja necessário, pois tais narrativas podem discorrer sobre a urbanização brasileira, por exemplo. Tais narrativas podem apresentar estas características:

- Narrativas têm um enredo – um começo, meio e fim. Elas podem incluir uma tensão dramática que deve ser aliviada de alguma forma.
- Narrativas são particulares e específicas. Não são declarações do que geralmente ou na maioria das vezes são ou foram.
- Narrativas colocam eventos em um quadro de tempo e lugar. Eles são, literalmente, locais – isto é, localizados ou situados.
- Narrativas de ação ou investigação revelam o funcionamento de mãos humanas, mentes, motivos, concepções, necessidades, equívocos, frustrações, ciúmes, falhas. A agência humana e a intenção são centrais para essas contas.
- As narrativas refletem os contextos sociais e culturais nos quais os eventos ocorrem. (SHULMAN, 1992, p. 21, tradução nossa).

Sendo assim, Shulman (1992) considera que um caso de ensino envolve uma avaliação e ação pedagógica, o conhecimento sobre o caso, o raciocínio acerca do caso e o raciocínio ético. Optou-se, conseqüentemente, pela análise do discurso enquanto estratégia para a investigação, inicialmente dos documentos e trabalhos acadêmicos que orientam ou discorrem sobre o Pibid com base em Michel Foucault e, posteriormente, pela análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa, fundamentada na análise do discurso de Michel Pêcheux.

2.2 Orientações da análise do discurso em Michel Foucault

Para examinar o discurso, na perspectiva de Foucault, é preciso analisá-lo no nível de existência das palavras, das coisas ditas e desprender-se da procura oculta ou explicações unívocas das palavras. É preciso trabalhar com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. Portanto, não se espera encontrar a “verdade” do discurso.

Para Foucault (2017), não existem significados escusos. Há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Essa análise deve permitir sondar as relações

históricas e as práticas concretas desenvolvidas em um dado lugar (espacial e institucional). A título de exemplo, podem-se analisar os textos oficiais sobre a formação de professores no Pibid, explorando-os ao máximo, visto que são uma produção histórica e política. As palavras são construções à medida que a linguagem é constitutiva de práticas.

Desse modo, seria o discurso autônomo, organizando a si mesmo e as práticas sociais? Para Gregolin (2006), as obras de Foucault da década de 1960, *As palavras e as coisas* e *A arqueologia do saber*, sugerem essa concepção idealista e estruturalista da linguagem, admitida pelo próprio autor. Todavia, a ideia de categorias universais, particular do estruturalismo e idealismo filosófico, não se ajusta ao projeto maior de Foucault. Ele deseja exatamente o contrário, a inexistência de estruturas permanentes, responsáveis pela constituição da realidade. Foucault (2014; 2017) sublinha a ideia de que o discurso sempre se produz em razão de relações de poder.

Essa posição transversal das relações de poder é apresentada em todas as obras de Foucault, explica Gregolin (2006). Desde *A arqueologia do saber*, Foucault apresenta essa reflexão:

[...] gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2017, p. 60, grifo do autor).

Tudo é prática em Foucault. Oropallo (2005) recorda que tudo está imerso em relações de poder e saber, que se envolvem mutuamente. Assim, enunciado e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Nessa lógica, o discurso apresenta regularidades definindo uma rede conceitual que lhe é própria. Esse “mais” a qual Foucault se refere, sugere que o discurso seja descrito e apanhado a partir de si mesmo, pois as regras de formação dos conceitos estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam (ou tentam) falar dentro de um determinado campo discursivo.

Conforme Gregolin (2006), Foucault nega as teorias totalizantes de explicação da realidade social, a visão de progresso científico e de superioridade do presente em relação ao passado, como fez na obra *História da loucura*, de 1962, por exemplo. Ele se define como

historiador do presente, por inquietar-se com os fatos atuais, e examina a genealogia dos grandes temas do homem ocidental, através da descrição minuciosa de práticas sociais em sua descontinuidade histórica, as quais são mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente e, ao mesmo tempo, produtoras de discursos e de saberes. Ele fixa-se em saber a verdade do sujeito, em constituir os sujeitos como lugar de verdade, em construir para todos e cada um de nós discursos “verdadeiros”.

Para Foucault (2017, p. 143), podemos chamar de discurso “um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva”. Em virtude das inúmeras definições circulares apresentadas pelo autor, será tomado inicialmente o conceito de enunciado para, posteriormente, discutir-se o conceito de formação discursiva. Parte-se do conceito de enunciado por considerar que ele melhor sintetize uma possível teoria do discurso em Foucault.

Em quase todas as formulações sobre discurso, Foucault refere-se ao enunciado. Entre elas, como “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de **condições de existência**”, ou “**domínio** geral de todos os enunciados”, “**grupo individualizável** de enunciados”, “**prática regulamentada** dando conta de um certo número de enunciados” (FOUCAULT, 2017, p. 96 e 143, grifo nosso). As expressões grifadas indicam uma definição de enunciado como “função de existência”, a qual se exerce sobre unidades como a frase, a proposição ou o ato de linguagem.

O enunciado em si não constituiria também uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem: ele é “sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, p. 34). Trata-se de “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, p. 99).

Como um meio de instrumentalizar a análise do discurso (AD) de Foucault para a presente pesquisa, recorre-se a cinco elementos básicos que dão margem à condição do enunciado. São eles:

- **Referente (R):** princípio de diferenciação, referência a algo a ser identificado;
- **Sujeito (S):** no sentido de posição a ser ocupada, alguém que, de fato, pode afirmar algo;
- **Campo discursivo (Cd):** o enunciado é expresso dentro de um espaço discursivo, um campo do saber que o constitui;

- **Campo associativo (Ca):** o fato de o enunciado não existir isolado, a coexistência de um enunciado com outros;
- **Materialidade específica (Me):** por tratar-se de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas e, algum tipo de material, passíveis de repetição e reprodução, através de técnicas, práticas e relações sociais.

O enunciado é uma função que procura a oposição a outras unidades (frase², proposição³, ato de fala⁴) para marcar diferenças e para acentuar que os estudos linguísticos sempre o deixaram como um resto; portanto, pressuposto, mas não analisado. Das regras sobrepostas, Foucault apresenta esta explicação sobre tais elementos:

A) Primeira questão: quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o *status* dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso? [...] B) É preciso descrever também os *lugares* institucionais de onde o médico obtém seu discurso, e onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação (seus objetos específicos e seus instrumentos de verificação). [...] C) As posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos: ele é sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; [...]. (FOUCAULT, 2017, p. 61-63, grifo do autor)

Para Foucault (2017), o discurso não é um conjunto de enunciados que falam do mesmo objeto. Há regras que permitem a emergência de diferentes objetos para esse discurso ao longo do tempo. Sendo assim, descrever um enunciado é atribuir essas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva.

Se ao estabelecer uma formação discursiva, revelamos algo dos enunciados, quando descrevemos enunciados, procedemos à individualização de uma formação discursiva. Portanto, como escreve Foucault: “a análise do enunciado e a da formação discursiva são estabelecidas correlativamente”, porque “a lei dos enunciados e o fato de pertencerem à

² Neste caso, podemos encontrar enunciados que não constituem frases. Um exemplo é a palavra *qwerty*. Ela corresponde ao *layout* de teclado para o alfabeto latino utilizado em celulares e computadores. É materializada nas primeiras seis letras da primeira linha do teclado.

³ De acordo com Foucault (2017), dois enunciados diferentes podem, do ponto de vista lógico, serem iguais. Ele apresenta dois exemplos: “Ninguém ouviu” e “É verdade que ninguém ouviu”. Esses enunciados, quando escritos em um livro, não são discerníveis. O primeiro significaria uma conversa prévia, discussão muda ou constatação realizada solitariamente, enquanto o segundo é uma constatação.

⁴ O ato de fala aproxima-se de uma filosofia analítica. Logo, um enunciado pode ter mais de um ato de fala, a exemplo de uma prece religiosa.

formação discursiva constituem uma única e mesma coisa” (FOUCAULT, 2017, p.142). Por sua vez, compreende-se enquanto formação discursiva:

[...] um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 2017, p. 82).

As formações discursivas devem ser vistas sempre dentro de um espaço discursivo ou campo discursivo (Cd), ou seja, elas estão sempre relacionadas aos campos de saber. Assim, quando falamos em discurso econômico, político ou educacional, afirma-se que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva: da economia, ciência política e pedagogia. Isso, porém, não significa definir essas formações como disciplinas ou como sistemas fechados em si mesmos podendo constituir um campo associativo (Ca).

A formação discursiva deve ser vista, antes de qualquer coisa, como o “princípio de dispersão e de repartição” dos enunciados (FOUCAULT, 2017, p. 130), segundo o qual se “sabe” o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo. Ela funcionaria como “matriz de sentido”, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, “naturais”.

Conforme Oropallo (2005), os atos ilocucionários (atos enunciativos ou de fala) se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade. Isso significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Nessa linha de raciocínio, o conceito de prática discursiva não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso.

Desse modo, para Foucault (2017, p. 144), o conceito de prática discursiva vincula-se diretamente a um conjunto de regras “anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

Nesse caso, é necessário salientar que o enunciado, diferentemente dos atos de fala e das palavras, frases ou proposições, não é imediatamente visível nem está inteiramente oculto. Pode ocorrer de uma frase ou um ato ilocucionário ser confundido com certo enunciado, mas

isso não quer dizer que “são” a mesma coisa. São as relações entre o campo discursivo e o campo associativo que demonstraram o “mais” do enunciado e seu campo de significados em tal circunstância. Desse modo,

[...] por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. (FOUCAULT, 2017, p. 135).

Trata-se de um esforço de interrogar a linguagem (o que foi realmente dito) sem a intencionalidade de procurar referentes ou de fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos. Simplesmente, perguntar de que modo a linguagem é produzida e o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado. Trata-se de mapear os “ditos” nas diferentes cenas enunciativas, multiplicando as relações aí sugeridas ao invés de buscar explicações lineares de causa e efeito ou interpretações ideológicas simplistas, ambas reducionistas e harmonizadoras de uma realidade bem mais complexa, e aceitar que a realidade se caracteriza antes de tudo por ser belicosa, atravessada por lutas em torno da imposição de sentidos. (FOUCAULT, 2017).

Multiplicar relações significa situar as “coisas ditas” em campos discursivos (Cd), extrair delas alguns enunciados e colocá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campo associativo (Ca). É operar sobre os documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros “monumentos”. Questiona-se o porquê isso foi dito aqui, desse modo, nessa situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente. Buscam-se investigar as posições necessárias ao falante (S), para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado, de um referente.

Explica Gregolin (2006) que multiplicar relações, em contrapartida, é proceder a um levantamento da memória desse enunciado, acompanhá-lo como irrupção, como descontinuidade e como transformação. É tratar os enunciados na sua dispersão e na sua “pobreza”, uma vez que poucas coisas são realmente ditas nesse grande sussurro anônimo do “ser da linguagem”. Sendo assim, é necessário buscar o dizer do discurso e a sua determinada dimensão conforme o *corpus* considerado.

No próximo item, procuram-se aplicar essas orientações da análise do discurso de Michel Foucault na proposta formativa de professores no Pibid.

2.3 As formações discursivas no Pibid para a composição do perfil de professores

Com a intenção de aplicar a análise do discurso (AD) de Foucault (2014; 2017) neste estudo sobre o Pibid, convencionou-se partir da análise do Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) (BRASIL, 2014)⁵, Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013) e do Edital da Capes nº 61/2013 (BRASIL, 2013b). Esses documentos apontam para a historicidade dos editais, portarias e decretos que, em seu conjunto, constituem a materialidade específica (Me) do programa.

De acordo com o Relatório da DEB (BRASIL, 2014), o Pibid foi inspirado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência (Pibic). Essa ideia partiu do presidente da Capes, Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães, responsável pelo Pibic, na década de 1990, quando participava do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A sugestão foi acolhida pelo então ministro da Educação, Prof. Dr. Fernando Haddad, desenvolvendo o primeiro edital do Pibid, direcionado à docência, lançado em dezembro de 2007.

Nessa perspectiva, a Capes cria, a partir da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)⁶ e confere a ela “as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério e todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2013, p. 5). No âmbito da Capes e do Ministério da Educação (MEC), a DEB ocupa a posição de sujeito (S), apresenta normas para a institucionalização do saber e estabelece relações de poder sobre a formação de professores no Pibid.

As atividades da DEB são realizadas em duas linhas: a primeira linha é de indução e apoio logístico e financeiro à formação inicial de professores para a Educação Básica; e a segunda, ao fomento de projetos de estudos, pesquisas e inovação que contribuam para qualificação e valorização do magistério à qual se vincula o Pibid.

As ações da DEB comungam com a proposta de “promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores” (BRASIL, 2013, p. 5). Ou seja, constitui uma diretriz para que as propostas de formação de professores apresentem enquanto princípios formativos:

⁵ É importante destacar a existência do Relatório da DEB de 2013 (BRASIL, 2013) que, por apresentar as mesmas informações, foi aqui desconsiderado.

⁶ Inicialmente, ela tinha o nome de Diretoria da Educação Básica, mas foi alterado por meio do Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012, para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, permanecendo com as mesmas atribuições e sigla DEB.

[...] conexão entre teoria e prática; integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; articulação entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2013, p. 5).

Para a DEB, a qualidade da educação começa na formação inicial de professores. Desse modo, são criados três programas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), voltado a professores que já atuam na rede pública, porém sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, (Lei nº 9.394/1996); o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que promove a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores; e o Pibid, que incentiva a formação inicial de professores dos alunos de licenciaturas.

No caso do referente (R) desta pesquisa (Pibid), há sua institucionalização em dezembro de 2007, numa ação conjunta ao MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ele apresenta como bases legais: a LDB, Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Com a origem da DEB, há uma organização/ seleção de conhecimentos necessários para a formação de professores. Conforme Foucault (2017), há uma ordenação do saber, dos conhecimentos para docência, também do que pode ou não ser dito nesse contexto. Para isso, é criado, inicialmente, um campo associativo (Ca) entre a formação inicial de professores (campo discursivo, Cd1) e a escassez de professores formados atuando no Ensino Médio nos anos 2000 (Cd2).

De acordo com os relatórios da DEB, o Edital do MEC/ Capes/ FNDE nº 01/2007 – para Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) – foi o primeiro a ser lançado. Entre os nove objetivos constavam estes: “incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio” e “valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente” (BRASIL, 2007, p. 1). Esse Ca entre a formação inicial e professores na Educação Básica (com destaque no Ensino Médio) é uma preocupação anterior e um dos motivos para a criação do Pibid.

O relatório sobre a escassez de professores no Ensino Médio, proposto pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgou escassez de professores no Ensino Médio nos anos 2000. Para Ruiz, Ramos e Hingel (2007), em 2007, havia a necessidade de aproximadamente 235 mil professores de Ensino Médio, particularmente, para as disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia.

A tabela 1 apresenta a correlação conjectural entre a necessidade de professores no Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries, atual anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º anos) e Ensino Médio e o número de professores formados por disciplina.

Tabela 1 – Demanda hipotética de professores do Ensino Médio, com e sem incluir os anos finais do Ensino Fundamental, por disciplina, e número de licenciados entre 1990 e 2001.

Disciplina	Ensino Médio	Ensino Médio + Ensino Fundamental II	Nº de licenciados entre 1990-2001
Língua Portuguesa	47.027	142.179	52.829
Matemática	35.270	106.634	55.334
Biologia	23.514	55.231	53.294
Física	23.514	55.231	7.216
Química	23.514	55.231	13.559
Língua Estrangeira	11.757	59.333	38.410
Educação Física	11.757	59.333	76.666
Educação Artística	11.757	35.545	31.464
História	23.514	71.089	74.666
Geografia	23.514	71.089	53.509
Total	235.138	710.895	456.947

Fonte: Ruiz, Ramos e Hingel (2007, p. 11). Adaptado pelo autor.

Entre os fatores geradores dessa escassez de professores no Ensino Médio estavam a formação inicial docente, as sucessivas repetências nos primeiros anos e a falta de auxílios financeiros, mesmo em universidades públicas, para permanência dos alunos no curso. Dez anos antes, 1997, estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, em parceria com o MEC, já demonstrava percentual de evasão de 47%, sem contabilizar os retidos, dos cursos de licenciatura em Geografia (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007).

Entre as preocupações voltadas a essa problemática estava o risco da ausência de professores para atuarem no Ensino Médio, na rede pública, após o ano de 2017. Entre os motivos citados por Ruiz, Ramos e Hingel (2007, p.13), atestam-se a relação entre “número de ingressantes e profissionais aposentados ou com baixa remuneração” e a mínima procura pelo magistério de jovens entre 18 e 24 anos – no Brasil 3,6% (de um total de 608,570) e na Região Nordeste de 3,6 (de um total de 51.423). Somam-se a isso altos “índices de afastamento por doenças”, “exaustão”, “baixos salários”, “violência nas escolas e superlotação das salas de aula”.

Além desses relatórios que antecedem o Pibid, as pesquisas que resgatam a sua história indicam uma condição anterior de desprestígio, desvalorização profissional,

condições de trabalho inadequadas e atividades dissociadas das problemáticas sociais, carentes de reflexão. Apresenta-se enquanto resultado:

[...] a “desistência” do professor em atuar na docência ou, ainda mais preocupante, o “preenchimento desse cargo” por profissionais alheios ao papel que deve ser exercido pelos professores, no que diz respeito à formação do aluno e à atuação desse profissional na sociedade. (BUENO; MORAIS, 2017, p. 72-73).

Complementar a essa discussão, Correia (2018) indica que a Fundação Carlos Chagas realizou, sob influência da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 2009, pesquisa acerca da carreira docente com estudantes concluintes do Ensino Médio, de escolas públicas e particulares. O estudo procurava informações para contribuir para formulação e implementação de políticas públicas voltadas ao magistério no Brasil. Constatou-se que a docência não é uma opção para a maioria dos estudantes em virtude das condições sociais e financeiras, identificação pessoal e influência familiar.

Conforme o Edital nº 1/2007, no ponto 6.2, referente aos méritos, a prioridade de projetos voltados à formação de professores no Pibid seguiu essa ordem: primeiro para o Ensino Médio, contemplando as licenciaturas de Física, Química, Matemática e Biologia; segundo, para o Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental, licenciatura em Ciências e Matemática; em terceiro, de forma complementar, licenciatura em Letras (Língua portuguesa), Educação musical e artística e demais licenciaturas (BRASIL, 2014).

No início, fundamentado pela Portaria nº 260/ 2010, o Pibid tinha como função incentivar a formação de professores e valorizar a carreira docente. Somam-se àquelas atribuições: promover a melhoria de qualidade da Educação Básica; articular integralmente a Educação Superior (sistema federal) e a Educação Básica (sistema público), inclusive com projetos de cooperação; elevar a qualidade da formação acadêmica dos cursos de licenciatura; e fomentar experiência metodológica de caráter inovador (também tecnológico), valorização do espaço escolar e dos conhecimentos escolares proporcionando ao licenciando experiências nesse espaço de formação (BRASIL, 2014).

Essa definição do que é o Pibid (R) prossegue, com pequenas alterações, após a implementação da nova Portaria nº 96/2013 e revogação da anterior. Nessa portaria, é esclarecido que o Pibid é um programa da Capes “que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2013b, n. p.).

No artigo 2º, da Portaria nº 96/2013, são apresentados os seguintes objetivos do Pibid nos incisos que seguem:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013b, n. p.).

Explica Foucault (2017, p. 155) que “o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história”. Sendo assim, todos os incisos supracitados, em destaque o I e II, enfatizam a importância da formação de professores em cursos de nível superior. Essa proposta de “valorização do magistério” repercute no seu reconhecimento enquanto profissão. Sobre isso, Ramalho e Carvalho (1994) explicam que há uma complexidade histórica, visto que, de acordo com uma literatura europeia e americana, observa-se o problema da escassa profissionalização, semiprofissionalização, desprofissionalização ou ainda das práticas não profissionais do magistério.

Conforme Ramalho e Carvalho (1994), as primeiras pesquisas que trataram da atividade docente, a sociologia das profissões, da década de 1930, destaca o interesse pelo tema, seguida pelo campo da educação, nos anos de 1960 e 1970. Entre as características da profissionalização está o aparecimento de certas profissões de tipo superior durante os primórdios da atividade industrial como a institucionalização da instrução. O magistério assume importante papel na fundação da escola de massa, no período após a Segunda Guerra Mundial, assinalando a “explosão escolar” e as promessas de “desenvolvimento”, “mobilidade social” e “igualdade” social (CANÁRIO, 2006, p. 17).

A institucionalização da instrução esteve originalmente voltada ao conceito de uma “profissão liberal” relacionada à ideia de “vocação a um serviço social” que se apresenta de forma desinteressada, com uma prática baseada na relação pessoal entre o profissional, que goza da iniciativa ou liberdade, e o cliente. Contudo, isso fortaleceu a não institucionalização do aperfeiçoamento técnico-pedagógico; ausência de investigação operacional em sala de aula; ausência de análise da própria prática escolar; autodesvalorização enquanto profissional;

reforço institucional à desprofissionalização; e desvalorização social do magistério (RAMALHO; CARVALHO, 1994, p. 48-49).

Como um meio de questionar o modelo de profissão liberal, o Pibid aproxima-se de um conceito de profissão articulado a uma proposta de profissionalização docente, em exercício das ações sociais. Para Ramalho e Carvalho (1994, p. 50), esta concepção concentra-se em um (a):

- Corpo de “conhecimentos e destrezas, independentemente de sua natureza e validade”;
- Organização e associação que assumem o papel social de “cultivar e desenvolver os conhecimentos desse campo” e desenvolver as intervenções que derivam de tais saberes;
- Conjunto de critérios que estabelecem as condições de “pertencer” ao grupo profissional, sanção social aos serviços e estabelecimento de garantias exigidas socialmente; e
- *Status* referente ao grupo profissional com base em dois aspectos: poder que o grupo profissional adquire para o estabelecimento daquele serviço e a recompensa econômica.

Essa perspectiva da profissionalização do magistério, conforme Leão (2013), já estava em curso desde os anos 2000. Para o autor, a Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno (CP)/ 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução nº 02 do CNE/CP/ 2002, por sua vez, institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura.

Outro documento importante foi o Parecer CNE/ CP nº 9/2001 que procurou atribuir às licenciaturas uma nova legislação, garantindo-lhe terminalidade e integralidade próprias em relação ao bacharelado, um projeto específico. Para Leão (2013, p. 16-17), esse documento incentivava: a) aproximar as políticas de formação docente à matriz dos cursos de licenciatura em Geografia; b) reduzir “a falta de identificação do professor formador em relação às questões pedagógicas”; e c) aproximar o ensino superior ao básico, com destaque para o “papel das práticas na formação do futuro professor”.

Sobre os aspectos considerados para a formação nos cursos de licenciatura, o Parecer nº 09/2001 indica que:

[...] não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem

aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (BRASIL, 2001, p. 10-11).

Explica Leão (2013, p. 22) que as DCNs de 2002 determinam o efetivo cumprimento de, pelo menos, 400 horas dedicadas à prática de ensino (prática como componente curricular) e 400 horas destinadas ao estágio curricular supervisionado das 2.800 horas destinadas ao curso de licenciatura. Tanto a prática quanto o estágio constituem “momentos de reflexão sobre a atividade docente”. O estágio propunha aprender o ofício do magistério na investigação da prática, reconhecendo a escola enquanto ambiente institucional para formação do aluno estagiário.

De acordo com Moraes, Alves e Bueno (2019, p. 174), as DCNs de 2002 indicam uma proposta que visa a uma “associação entre a pesquisa e o ensino, de articular teoria e prática e construir um currículo menos fragmentado, que integre as áreas essenciais para a formação do professor”. Elas esclarecem que a prática é um modo de se realizar a atividade pedagógica, atravessado por uma teoria. Sendo assim, busca-se, na prática, produzir algo, e a teoria procura conceituar e significar, administrando o campo e o sentido dessa atuação.

Os objetivos do Pibid, na Portaria nº 96/2013, seguem semelhantes orientações para a formação de professores naquele programa. Isso é confirmado nos relatórios da DEB que repetem os mesmos princípios pedagógicos e objetivos no Pibid. Segundo o Relatório da DEB (2014), esses princípios baseiam-se nos estudos do autor português António Nóvoa⁷ e Neves (2012) que indicam para a formação e desenvolvimento profissional de professores o seguinte:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão [...]. (BRASIL, 2014, p. 65).

Para Foucault, existem diferentes procedimentos de controle e delimitação do discurso que põem em jogo o poder e o desejo. Entre os procedimentos internos da AD está o comentário. Ele tem por função acrescentar sentido, permite dizer algo além do texto, embora o texto primeiro e o comentário sejam solidários. Nas palavras do autor supramencionado: “o

⁷ NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009. Este texto foi ampliado e republicado em Nóvoa (2009) no texto “Professores: imagens do futuro presente” o qual consta em nossas referências.

comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, se não o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*” (FOUCAULT, 2014, p. 24, grifo do autor). Nestes termos, as explicações de Nóvoa (2009) e Neves (2012) possibilitam elucidar a proposta formativa pelo Pibid.

Neves (2012, p. 365, 359, 360) explica que a Capes, com a publicação da Lei nº 11.502/2007, assumiu o compromisso de consolidar o **sistema educacional brasileiro** desde a “educação infantil à pós-graduação”, em seus “diferentes níveis e temáticas (infantil, ensino fundamental, médio, educação escolar indígena, do campo, quilombola, étnico-racial, especial...)”. Sendo assim, a diretoria de Educação a Distância e de Educação Básica Presencial (a qual a autora era diretora) definiu estratégias de fomento e estímulo à formação de qualidade e contínua de professores.

Nesses parâmetros, conforme a Capes, o magistério se caracterizaria como um exercício de “alta complexidade” que agrega dimensões cognitiva, humanista e ética. O direito à formação inicial e continuada de qualidade envolve o acesso a “condições físicas e tecnológicas de trabalho”, “reconhecimento social”, “remuneração e plano de carreira”, “vínculo de emprego” e “incentivos funcionais”. Desse modo, define-se um perfil de professor que se deseja formar e atribui-se um rol de competências necessárias à profissionalização do magistério (NEVES, 2012, p. 356).

Nesse viés, há um precedente que define certo consenso discursivo a respeito de quais princípios devem ser adotados para a formação de professores, normalmente construídos por cientistas da educação e especialistas pedagógicos. Para Nóvoa (2009), é necessário um movimento de ruptura desse aspecto e que devolva a formação de professores para dentro da profissão. Ou seja, aproximar a docência das suas rotinas e culturas profissionais.

Nóvoa (2009) propõe olhar para a formação de professores a partir de um novo conceito, o de “disposição” – embora, no Brasil, a compreensão de competências ainda tenha maior destaque como demonstram, a título de exemplo, os estudos de Leão (2013), Moraes, Alves e Bueno (2019) e Pinheiro e Almeida (2017) –, preferência que interliga as dimensões pessoais e profissionais à produção identitária dos professores. Para isso, indica elementos essenciais: o conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.

Neves (2012, p. 356-357) menciona que o Pibid e demais programas (Parfor, Prodocência, Programa Observatório da Educação, Programa Novos Talentos) apresentam uma ou mais dessas três vertentes: “(1) formação de qualidade; (2) integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e (3) produção e disseminação de

conhecimento”. Isso atribuiria tanto aos alunos da Educação Básica quanto aos do curso de licenciatura o “direito a aprender” de modo correlacionado.

Em sua análise, Neves (2012) explica que os cursos de formação de professores, muitas vezes, detêm-se aos conhecimentos teóricos em detrimento das práticas que abordam o *que e como fazer*. Há pouco investimento nas linguagens, tecnologias e temas inovadores gerando a pouca atratividade dos jovens pelas aulas. Para a construção de uma concepção epistemológica, filosófica, sociológica, antropológica e pedagógica de educação, os programas supracitados tomaram como aparato legal as diretrizes curriculares (DCNs) do CNE e de autores contemporâneos como: Edgar Morin, Howard Gardner, Andrea Ramal, Philippe Perrenoud e Marc Prensky.

Desse modo, pode-se afirmar que o Pibid incorpora uma percepção de conhecimento educacional que enfrenta um contexto de complexidade, multidimensionalidade e incerteza. As múltiplas inteligências, subjetividades, pluralidade cultural fazem parte da intelectualização docente e do comprometimento ético, da curiosidade epistêmica e do respeito às diferentes ideias. Sendo assim, há a necessidade de competências para o uso de novas linguagens e tecnologias para organizar, dirigir e administrar a progressão das aprendizagens. Utilizar os recursos e espaços disponíveis, comunicar suas ações aos pais e comunidade e lutar pela carreira docente bem como uma autoformação continuada fazem parte dessa proposta formativa.

Nesse contexto, Neves (2012) destaca a importância de constituir a carreira docente e a formação de professores com fundamentos, direção e ritmos adequados, assim:

Os programas de fomento à formação e à valorização de professores da educação básica apoiados pela Capes têm sido um espaço de análise de cenários e de tomada de decisão em **ciclos reflexivos** que **renovam a realidade e produzem conhecimento** sobre os processos de ensino e aprendizagem dos docentes da educação básica. (NEVES, 2012, p. 364, grifo nosso).

Essa afirmação aproxima-se da concepção de *práxis* empregada por Nóvoa (2009) que acompanha toda a sua proposta formativa. Entre as suas ideias mais marcantes está a dinâmica de partir de “referências internas ao trabalho docente”, da referência sistemática a casos concretos/ práticas, mas que devem mobilizar conhecimentos teóricos para sua reflexão e solução, buscando compreender esse conhecimento em todas as duas dimensões.

Em diferentes documentos do Pibid, é recorrente o destaque para a **integração/ articulação/ relação teoria e prática** (BRASIL, 2013; 2014). Essa perspectiva, de acordo com Becker (2001), não se reduz à transmissão de conteúdos pelo professor (pedagogia diretiva), tampouco à prática mecânica do aluno (pedagogia não diretiva), mas em um terceiro

lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico. Portanto, de um:

Cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos. (BRASIL, 2013, n. p.).

Nóvoa (2009, p. 37) recorre à interpretação de Lee S. Shulman sobre a sistemática dos casos para a formação docente, compreendendo que os problemas e questões que envolvem um caso só podem ser resolvidos através de uma análise que mobilize conhecimentos teóricos. Propõe levantar e selecionar explicações, dúvidas e hipóteses alternativas que são estudadas considerando o papel de certos sujeitos e contextos em espaço-tempo específicos. Ele insiste na devolução da formação aos professores, “porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”.

O Relatório de Gestão da DEB explica que o Pibid pretende alterar e construir nova cultura educacional pautada em “pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos” (BRASIL, 2014, p. 66). Sendo assim, o programa pauta-se em uma agenda que estabelece saberes próprios para a docência:

[...] conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior. (BRASIL, 2014, p. 66).

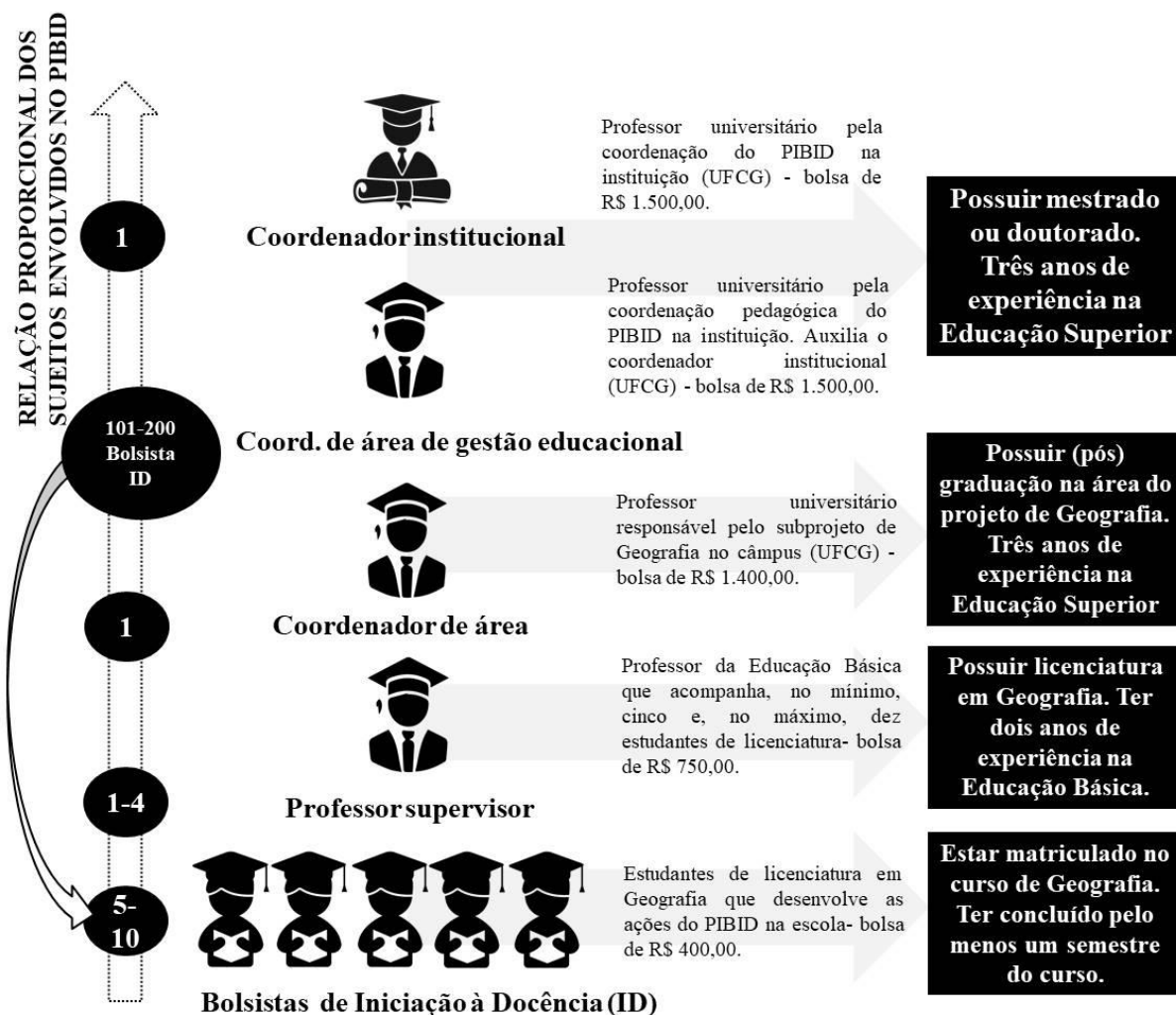
Isso indica uma proposta educacional crítica preocupada em estabelecer relações entre os conhecimentos sistematizados tanto da ciência e escola quanto dos conhecimentos prévios e representações sociais. Os conhecimentos prévios dos alunos e professores são considerados no conjunto do processo didático. O conhecimento é uma construção contínua e depende da interação entre a ação do sujeito e do objeto ($S \leftrightarrow O$) bem como daquela entre aluno e professor ($A \leftrightarrow P$) (BECKER, 2001). Ensino e pesquisa fazem parte da profissionalização do magistério no Pibid, em que se deve mobilizar “ação-reflexão-ação” (BRASIL, 2014, p. 66).

O Pibid, nessa vertente, tem como princípio a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados nesse processo de formação, sendo eles: os licenciandos que serão tratados neste estudo como alunos bolsistas do Pibid (contudo, na literatura, podem-se encontrar outras nomenclaturas como pibidiano e bolsista ID), os professores da Educação Básica (professores supervisores) e professores das IES, que podem ocupar uma dessas três funções no Pibid: coordenador de área, coordenador de área de gestão educacional e coordenador institucional.

Como expresso na Portaria nº 96/2013, o Pibid tem caráter institucional. Cada IES pode conter apenas um projeto institucional que garanta os objetivos, planejamentos e ações vinculadas. Cada reitor ou diretor de centro de uma IES indica professores universitários para a função de coordenadores: coordenador de área (responsável por uma área do conhecimento), coordenador de área de gestão educacional (responsável pela orientação pedagógica dos subprojetos de área) e coordenador institucional (que coordena todo o Pibid em uma IES).

Os critérios para a participação dos bolsistas do Pibid são apresentados nos artigos 33 ao 37, da Portaria nº 96/ 2013, e são sumarizados e apresentados na figura 1.

Figura 1 – Relação de sujeitos bolsistas do Pibid, pré-requisitos e atribuições.



Fonte: Portaria nº 096/ 2013. (BRASIL, 2013, n. p.). Organizado pelo autor.

Conforme previsto na Portaria nº 96/2013, o projeto institucional pode ser composto por um ou mais subprojetos a serem definidos por cada área de conhecimento (art. 5). Cada subprojeto, a exemplo de Geografia, prevê a participação mínima de cinco alunos bolsistas do

Pibid (e máxima de 10) para cada professor supervisor (sendo no máximo quatro) e um coordenador de área (art. 11). A figura do coordenador de área de gestão educacional aparece quando, em determinado centro ou campus, existe a presença de 101 a 200 alunos bolsistas do Pibid. No que se refere ao coordenador institucional, há apenas um por IES (BRASIL, 2013).

Sobre as características presentes no projeto institucional (e seus subprojetos), destacam-se, no mesmo documento supracitado, art. 6, o “estudo do contexto educacional” em seus diferentes espaços formativos da escola, ações que “valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar” com intenção pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem, “planejamento e execução de atividades nos espaços formativos” agregando diferentes espaços ou ambientes culturais para promoção do conhecimento, participar de ações de “planejamento do projeto pedagógico” e de reuniões pedagógicas, “análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto” e os currículos da Educação Básica, “leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos”, cotejamento desses casos com a prática e experiências dos professores supervisores, sistematização e registro dessas atividades em portfólios ou instrumentos equivalentes (como os *blogs*) e ações que estimulem “a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares” (BRASIL, 2013, n. p.).

Além das características supracitadas, os artigos 7º e 8º da Portaria nº 96/2013 (BRASIL, 2013, n. p.) determinam a articulação das IES com o sistema público de Educação Básica. Destaca-se a inserção do aluno bolsista do Pibid na escola pública “espaço privilegiado da práxis docente”, considerando o “contexto educacional da região”, a socialização dos impactos e resultados, aperfeiçoamento da língua portuguesa (oral e escrita) na formação docente e inserção do debate de temas socioambientais, éticos e a diversidade como princípio de equidade social em todos os subprojetos.

Para efetivação do projeto do Pibid, há preferência pelas escolas públicas que tenham média abaixo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) com o fim de compreender essas realidades, necessidades, e no registro dos limites e possibilidades de melhoria. Outro critério para seleção das escolas é aderir aos programas e às ações das Secretarias de Educação ou do MEC (Escola de tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros).

Conforme o Relatório da DEB (BRASIL, 2014, p. 66), essas ações buscam alterar as concepções dos sujeitos implicados nesse processo (alunos do Pibid, professores supervisores e coordenadores). As atividades são organizadas com o intuito de valorizar a participação desses sujeitos como “protagonistas de sua própria formação”, seja na “escolha das estratégias

e planos de ação” ou na “definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos” podendo dar suporte à constituição de uma rede formativa de qualidade.

Essas concepções indicam uma pedagogia relacional baseada no diálogo, interação e socialização dos saberes, dos modos de pensar, (re)agir à própria formação de maneira proativa e dinâmica. Conforme Nóvoa (2009, p. 29), requer-se um profissional capaz de ações coletivas e colaborativas, do “trabalho em equipe”, um exercício profissional em torno de “comunidades de prática”. Essas ações, conforme as orientações do Pibid, devem dirigir os alunos da licenciatura a exercícios da docência modificados pela “reflexão-ação”. Nega-se a mera instrumentalização para docência e enfatiza-se uma “orientação reflexivo-crítica-ativa” (BRASIL, 2014, p. 66).

Sobre a reflexão na prática docente, o Relatório do Pibid (BRASIL, 2014) faz referência ao artigo de Nunes (2002). Esse autor conceitualiza a experiência na formação docente em três aspectos: conhecimento prático, reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão. Ele resgata as ideias de Donald Shön e indica que o professor possui um conhecimento adquirido na prática para resolução de diferentes questões. À medida que coloca para si questões do cotidiano, o professor reflete e procura uma interpretação para aquilo que é vivenciado.

Conforme Nunes (2002, p. 1, tradução nossa), quando o professor faz uma reflexão durante a vivência de uma situação, desenvolve reflexão na ação. De outro modo, se esta “reflexão se dá após a ação e tem carácter retrospectivo, o professor reflete sobre a ação. Há então um certo distanciamento, um olhar distinto daquele que vivenciou aquela ação”. Por último, em outro momento, é a reflexão sobre a reflexão na ação. Quando o próprio profissional procura compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar outras alternativas para aquela questão.

O processo formativo dos professores, por muito tempo, distanciou a teoria da prática, fornecendo ao licenciando um curso teórico e só no final um estágio prático (modelo 3 + 1). Essa visão, para Nunes (2002), evidencia o paradigma da racionalidade técnica nos cursos de magistério. Desse modo, haveria a necessidade de um conhecimento aplicado, onde a teoria traz em si mesma as questões que poderiam ser suscitadas pela prática e, ao mesmo tempo, a sua solução.

O centro desloca-se da teoria para valorização do conhecimento que surge a partir da prática e do processo de reflexão. Contudo, a teoria é indispensável para a constituição de novos conhecimentos docentes. O tempo da reflexão não se reduz ao tempo cronológico,

exclusivamente, mas utiliza teias de relações sociais e interpessoais, da incorporação das representações, interpretações, sensações e sentimentos (NUNES, 2002).

Além das bases pedagógicas necessárias para a formação dos professores no Pibid, na Portaria nº 96/2013 foram previstos os termos de financiamento dos projetos. Conforme o art. 23 desse documento, a Capes é responsável por conceder recursos aos projetos aprovados em chamada pública. Nos parágrafos 1º, 2º e 3º, é explicado que os apoios concedidos e valores máximos por cada categoria econômica (custeio ou capital) baseiam-se no próprio edital e no repasse orçamentário da legislação com a regulamentação da Capes – por meio de orientação de despesas e dos recursos financeiros, exclusivamente, aprovados pela área técnica do Pibid (BRASIL, 2013).

Além do financiamento das bolsas de estudo e suas categorias, explicados anteriormente, previram-se itens de custeio financiáveis como os apresentados no art. 24, como material de consumo (materiais didático-pedagógicos), serviços de terceiros (pessoa física ou jurídica) em virtude de recebimento de serviço ou produto, diárias, passagens e despesas com locomoção, desde que relacionados aos resultados desejados do Pibid (BRASIL, 2013).

Os custos relacionados à participação de eventos acadêmicos são limitados. A preferência é dada aos alunos bolsistas do Pibid que sejam autores de trabalhos aprovados; posteriormente, aos bolsistas (alunos, professor supervisor ou coordenadores) que apresentem palestra, minicurso, oficina ou atividades correlatas; e despesas de eventos do Pibid com convite de palestrantes externos. Os valores solicitados com diárias, serviços e passagens não podem ultrapassar 40% do recurso de custeio, e a aquisição de combustível para deslocamento somente será aprovada para veículos da instituição e com a finalidade de realizar atividades do Pibid ou para participação em eventos acadêmicos (BRASIL, 2013).

A partir do que foi expresso, é possível constatar que o conceito de prática discursiva, para Foucault (2014; 2017), não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. Há uma crescente subordinação da atividade do magistério à profissionalização, centrada na reflexão sobre a/ na/ a partir da prática pedagógica, isto é, sua total dependência em relação a um campo de regras, conhecimentos e práticas que conferem um estatuto de profissionalidade ao professor.

Outro elemento apresentado constantemente pelos documentos referentes ao Pibid – Portaria nº 96/2013, Edital da Capes 61/2013, Relatório de Gestão da DEB (BRASIL, 2014) e no estudo avaliativo do Pibid (GATTI *et al.*, 2014) – é a progressão do número de bolsas

(para todos os níveis: aluno bolsista, professor supervisor e coordenador) ofertadas chegando a 72 mil bolsas, conforme o Edital nº 61/2013. Elas foram disponibilizadas, no correr dos editais, para IES públicas e privadas em todo o território nacional brasileiro. Afirmam Gatti *et al.* (2014, p. 5) que o Pibid “não é simplesmente um programa de bolsas”, mas “de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica”.

Acerca da distribuição espacial da concessão de bolsas para formação de professores pelo Pibid no território brasileiro, Pinheiro, Reis e Moura (2017) explicam que, entre os anos de 2009 e 2013, ocorreu o lançamento de sete editais do programa, ampliado, de forma gradativa, ao longo desse período. IES municipais, estaduais, centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários e instituições privadas com cursos de licenciatura também puderam concorrer aos editais do Pibid. Soma-se ainda a diversificação dos projetos, pelo lançamento do Edital nº 02/2009 – Pibid, que passou a atender, além da Educação Básica regular, a estas modalidades: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Quilombola e do Campo.

A partir de 2013, com o ingresso das IES privadas, participantes do Programa Universidade para Todos (ProUni) puderam aderir ao Pibid. Isso devido ao reconhecimento dos licenciandos que desenvolvem sua formação com financiamento público, na mesma medida que alunos das IES públicas. Os dados mostram que “cerca de 70% dos professores são oriundos de instituições privadas. Portanto, esse investimento do Estado justifica-se pelo impacto desses professores na rede pública”. A contrapartida é a inserção de todo o investimento do recurso nas ações do Pibid nas IES privadas e do pagamento das bolsas diretamente aos beneficiários pela Capes (BRASIL, 2014, p. 68).

Entre os trabalhos que se preocuparam em traçar um perfil territorial de distribuição do Pibid no Brasil estão as dissertações de Tinti (2012) e Freitas (2016). Tinti (2012) analisa os cinco primeiros editais do Pibid e apresenta as características peculiares a cada um deles, como apresentado no quadro 1 (p. 46).

Quadro 1 – Editais do Pibid e distribuição de projetos no território brasileiro.

Edital	Total de Projetos	Regiões do Brasil				
		NE	SE	N	CO	S
Capes nº 1/2007	43	13	13	7	5	5
Capes nº 002/2009	89	26	27	12	7	17
Capes nº 018/2010	31	1	12	1	1	16
Capes/Secad-MEC nº 002/2010	21	7	4	3	4	3
Capes nº 001/2011	104	31	30	12	12	19
Total	288	78	86	35	29	60

Fonte: Tinti (2012, p. 47; 50; 52; 54; 55; 57). Organizado pelo autor.⁸

O Edital nº 1/2007 oportuniza às instituições federais e centros federais de educação tecnológica a inscreverem os cursos de licenciatura para atuarem, no Ensino Médio, nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia. Estes também compunham oportunidade no Ensino Fundamental, além das áreas de Língua Portuguesa, Educação Musical e Artística e demais licenciaturas. Na ocasião, o estado com mais projetos aprovados foi o de Minas Gerais.

Conforme Neves (2012, p. 365), em menos de três anos, o Pibid concedeu mais de 30 mil bolsas de estudo (incluindo as mais de 3 mil bolsas do Edital nº 1/2007) atendendo a 146 IES e 1.938 escolas de Educação Básica participantes. Entre seus resultados positivos, a autora destaca:

- aumento da procura pelos cursos de licenciatura e redução da evasão;
- articulação entre teoria e prática e entre universidades e escolas básicas;
- reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica;
- elevação da autoestima dos licenciandos;
- oportunidade de formação continuada para os coordenadores e os supervisores (professores das escolas da rede pública);
- revisão dos currículos e incorporação de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação docente.
- presença crescente de trabalhos dos bolsistas em eventos acadêmicos e científicos; e abertura e revitalização de laboratórios de ciências e informática nas escolas públicas e grande produção de materiais didáticos. (NEVES, 2012, p. 365-366).

O Edital nº 002/2009, de acordo com Tinti (2012), criou a modalidade de coordenador institucional. Ampliou, também, as bolsas, como complemento às áreas já existentes, a exemplo de: licenciatura de Letras – Língua estrangeira, interculturais (Formação de professores indígenas e licenciatura de Educação do Campo, Quilombola e Educação de Jovens e Adultos). No Edital nº 018/2010, destaca-se a abertura aos centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários. O Edital nº 002/2010, também conhecido como

⁸ Para mais informações, consultar a dissertação de Tinti (2012).

Pibid Diversidade, apresentou, de forma obrigatória, a abertura de bolsas de estudo para modalidade das comunidades indígenas e do campo. O Edital nº 001/2011 abriu apenas para as IES públicas. Nesse mesmo edital, observa-se que a Região Nordeste se apresenta como a primeira colocada em relação ao número de projetos aprovados (31 projetos).

Similarmente, Freitas (2016) analisa os editais citados anteriormente. Além disso, menciona que entre os anos de 2009 e 2011 foram concedidas, em todo o Brasil, 1.193 bolsas, de um total de 30.006, à Geografia. Acrescenta, em sua interpretação, o Edital nº 61/2013 com vigência de 48 meses entre os anos de 2014 e 2017. O total de bolsas concedidas foi de 90.254, abrangendo 4.160 escolas participantes e 195 IES (federais, estaduais, municipais e comunitárias) até dezembro de 2013. Dessas bolsas, 3.617 destinaram-se à Geografia. A autora também cartografa a distribuição dos campi de todos os subprojetos do Pibid pelo território nacional.

Por sua vez, a publicação de Moura, Pinheiro e Oliveira Neto (2018), em análise ao banco de dados e planilhas eletrônicas disponíveis no *site* da DEB/Capes⁹, tem por um de seus objetivos registrar e compartilhar a relevância do Pibid, com destaque para a Região Nordeste, através da grandeza quantitativa da concessão do número de bolsas e IES contempladas pelo Edital da Capes nº 61/2013. No Brasil, quando somadas as 28 áreas, o referido edital aprovou 2.916 subprojetos, atendeu a 5.398 escolas de Educação Básica e disponibilizou 87.060 bolsas (70.192 para alunos bolsistas do Pibid; 11.354 de supervisão; 4.790 de coordenação de área; 440 de coordenação de gestão de área; e 284 de coordenação institucional).

A tabela 2 (p. 48) apresenta a distribuição do número de projeto e bolsas do subprojeto do Pibid de Geografia nas regiões geográficas, realizada por Moura, Pinheiro e Oliveira Neto (2018). Nela é possível identificar que o maior número de projetos e bolsas é maior na Região Nordeste, embora o número de projetos seja igual ao do Sudeste.

⁹ De acordo com os autores, de um universo de 60 mil informações contidas no banco de dados da DEB/ Capes, foram extraídas aquelas referentes aos subprojetos de Geografia e suas diferentes modalidades (presencial, a distância e interdisciplinar), todas disponíveis neste endereço: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>.

Tabela 2 – Distribuição do número de projetos e do número de bolsas por modalidade do Pibid Geografia nas regiões geográficas do Brasil, Edital da Capes nº 61/2013.

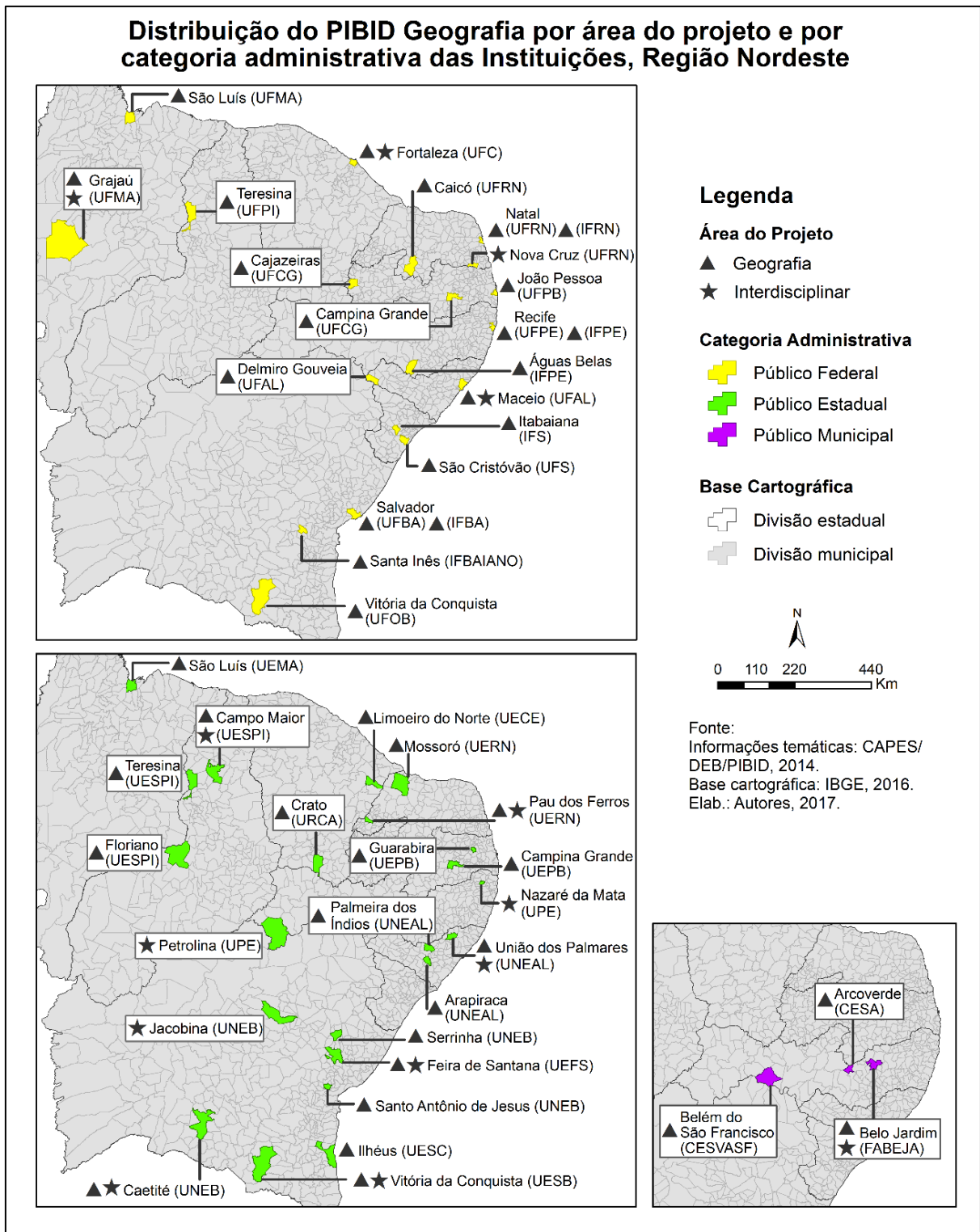
Região	Número de projetos	Número de bolsas		
		Graduação	Supervisão	Coordenação
Norte	17	492	76	30
Nordeste	43	1.227	183	81
Centro-Oeste	27	387	63	34
Sudeste	43	1.034	177	74
Sul	26	477	82	37
Total	156	3.617	581	256

Fonte: Moura, Pinheiro e Oliveira Neto (2018, p. 336).

A hipótese dos autores acerca da quantidade de bolsas, quando comparado o Nordeste ao Sudeste, é que alguns cursos de Geografia, a exemplo do Pibid do Instituto Federal Baiano, campus Santa Inês, e o da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão, (com 80 bolsistas de graduação cada), contemplaram o número máximo de alunos bolsistas por projeto estabelecido pelo Edital da Capes nº 61/2013, ou seja, 10 alunos bolsistas por supervisor.

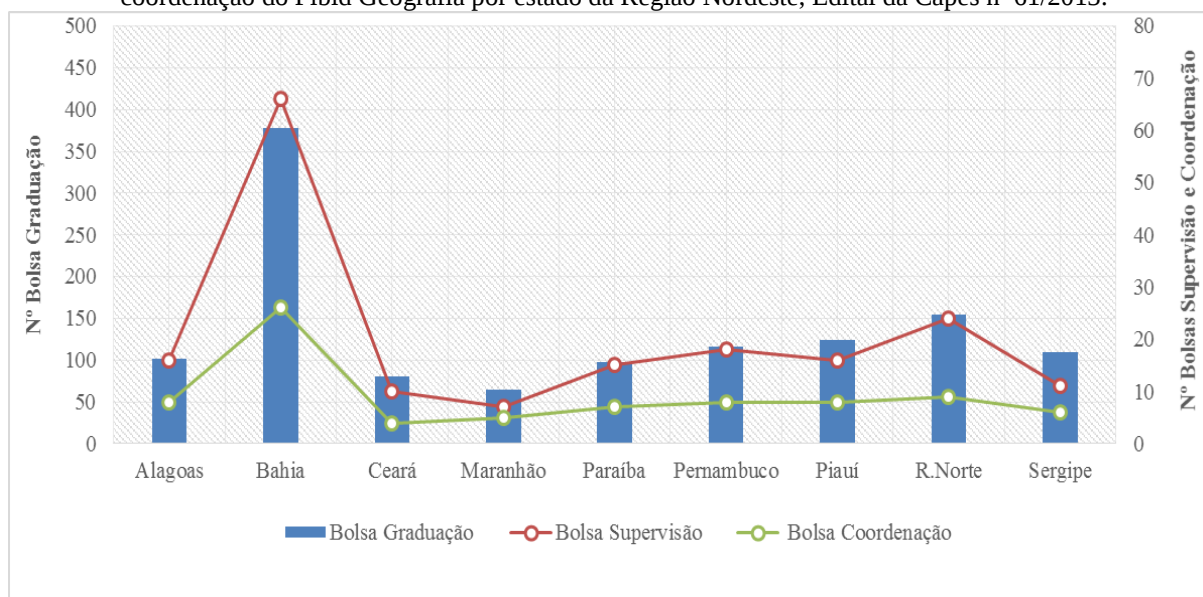
O Pibid de Geografia é presente em todos os estados federativos do Nordeste (ver distribuição espacial das IES no mapa 1, p. 49). A Bahia concentra o maior número de bolsas (10 projetos e 470 bolsas), seguido de Pernambuco (6 projetos e 140 bolsas). Como salientado, não há necessariamente uma proporção de projetos por bolsas entre os estados. Sergipe apresenta 2 projetos e um total de 127 bolsas; por sua vez, o Maranhão 4 projetos e 77 bolsas. Moura, Pinheiro e Oliveira Neto (2018) explicam que a proporção dessas informações depende do quadro da equipe do projeto e expressam isso a partir de um gráfico (gráfico 1, p. 50).

Mapa 1 – Distribuição do PIBid de Geografia na Região Nordeste.



Elaborado por: Prof^a. Dr^a, Camila Canuco (UFPB). Mapa cedido pelo Prof. Dr. Marcelo de Oliveira Moura (UFPB).

Gráfico 1 – Relação entre o número de bolsas de graduação e o número de bolsas de supervisão e de coordenação do Pibid Geografia por estado da Região Nordeste, Edital da Capes nº 61/2013.



Fonte: Moura, Pinheiro e Neto (2018, p. 338).

Moura, Pinheiro e Oliveira Neto (2018) constroem quadro (ver texto original) que apresenta a distribuição de bolsas do subprojeto do Pibid de Geografia pelas 26 instituições de origem e seus campi ou polos no Nordeste (21 são instituições federais; 22, estaduais; e 3, municipais). O maior percentual dessas bolsas concentra-se nas IES da Bahia, com destaque para as estaduais. Essa lógica também é atribuída aos demais estados, contendo, no mínimo, uma instituição pública estadual, a qual, em sua maioria, não se localiza na capital. Uma característica da Região Nordeste é que apresenta apenas IES públicas.

No estado da Paraíba, cinco subprojetos Pibid de Geografia foram contemplados pelo Edital da Capes nº 61/2013, modalidade presencial e com atendimento aos anos finais do Ensino Fundamental e/ ou do Ensino Médio. Na abertura do edital, contava-se com as seguintes instituições e número de bolsistas: UFPB, campus João Pessoa (15 alunos bolsistas, 3 supervisores e 2 coordenadores); UFCG, campus Campina Grande (15 alunos bolsistas, 3 supervisores e 2 coordenadores); UFCG, campus Cajazeiras (14 alunos bolsistas, 2 supervisores e 1 coordenador); UEPB, campus Guarabira (15 alunos bolsistas, 3 supervisores e 1 coordenador); e UEPB, campus Campina Grande (28 alunos bolsistas, 4 supervisores e 2 coordenadores).

Em 2013, ocorreu um estudo avaliativo do Pibid orquestrado por Gatti *et al.* (2014). Aplicaram-se questionários a coordenadores institucionais (332), coordenadores de área (1.486), professores supervisores (2.074) e alunos bolsistas do Pibid (16.223) de todas as regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). O resultado demonstrou

que o programa é valorizado por todos esses sujeitos por proporcionar melhor formação a futuros professores da Educação Básica, auxílio na formação dos professores supervisores e suas escolas, e um ensino pela criatividade.

Destaca-se também um ganho para as IES, visto que o Pibid valoriza, fortalece e revitaliza os cursos de licenciatura. Põe, ainda, em discussão seus currículos, repensa maneiras de interligar o conhecimento científico (de Geografia) ao pedagógico. Há o incremento da participação acadêmica dos licenciandos participantes do Pibid, socializando com os colegas não participantes suas vivências e aprendizagens. O trabalho coletivo e participativo entre alunos bolsistas, professores supervisores e coordenadores resulta em trabalhos notáveis. Isso permite que ocorra a permanência desses alunos bolsistas do Pibid no curso, reduza a evasão e atraia novos licenciandos (GATTI *et al.*, 2014).

Para as escolas e seus alunos, esses resultados, explicam Gatti *et al.* (2014), estimulam estratégias de ensino diversificadas, motivadoras, interdisciplinares, entre outros adjetivos. Ativa-se o uso mais frequente de outros espaços escolares como laboratórios e bibliotecas, além de promover o uso de recursos tecnológicos para as aulas. Sensibiliza-se a equipe escolar a utilizar metodologias ativas de ensino, entre outras inovações pedagógicas, aumentando o interesse e a autoestima dos alunos pelas disciplinas e atividades escolares e reduzindo a evasão (destaque no Ensino Médio).

A relação universidade e escola pública é marcada por vários elementos como o seu diálogo mais efetivo renovando práticas, reflexões teóricas e pesquisas voltadas ao ensino. As ações são compartilhadas entre alunos bolsistas, professores supervisores e coordenadores. Há a mobilização para a feitura de feiras, mostras e eventos culturais que atraiam, sobretudo, a participação dos alunos da escola e alunos bolsistas do Pibid. O programa cria espaço de discussões sobre práticas e formação docente. Renova-se a motivação dos professores e alunos da Educação Básica com a presença dos alunos bolsistas, além de fortalecer e valorizar o magistério e o trabalho do professor da escola (GATTI *et al.*, 2014).

Os sujeitos participantes também realizaram críticas acerca do funcionamento do Pibid; entre elas, destacam-se: a desvalorização acadêmica nas avaliações oficiais (Capes) das atividades desenvolvidas no programa; projetos não efetivos e distantes da proposta do Pibid e com pouca atuação na escola; baixa participação dos alunos bolsistas nas ações escolares; excessiva burocracia interna à IES; a ausência de clareza sobre procedimentos e distribuição de verbas para a execução do programa; problemas de adaptação das escolas às universidades parceiras; e o número excessivo de alunos bolsistas por coordenadores de áreas.

Gatti *et al.* (2014) afirmam que o Pibid é uma política pública de educação no Brasil e que vem contribuindo para a “valorização da profissão do professor”. Uma das reivindicações dos sujeitos participantes é que o Pibid fosse institucionalizado e tornado “perene como política de Estado”, tendo em vista as contribuições anteriormente descritas. Considerando esse panorama, poder-se-ia garantir a continuidade do programa, a permanência nas IES já participantes e sua ampliação. Apesar de tais reivindicações, o que se demonstrou nos anos seguintes foi o início de ruptura dessa proposta como veremos no tópico a seguir.

2.4 Abalos e rupturas discursivas para a formação de professores no Pibid

A execução do Edital da Capes nº 61/2013 nas IES e escolas públicas atravessa, entre 2014 e 2018, diferentes abalos no que corresponde à permanência do Pibid, além de rupturas referentes ao seu financiamento. Algumas dissertações (CARVALHO, 2016; FREITAS, 2016; SENE, 2016), mesmo antes de ter analisado o final desse edital, já assinalavam mudanças nas orientações do Pibid. Destacava-se a instabilidade governamental para seguridade do orçamento do programa.

O Brasil passava por crise econômica e política, com altos índices de reprovação, desde o início do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), em 2015. Isso se agravou após a acusação da presidenta por crime de improbidade administrativa orçamentária. Além disso, ela esteve envolvida em suspeitas de ato de corrupção na Petrobras, investigado pela Polícia Federal (operação Lava Jato). Apesar de o caso ter sido contestado por juristas, em decorrência da inconsistência de provas em envolvimento de crime doloso, Dilma recebeu processo de *impeachment* em agosto de 2016. Logo, assume o governo o vice-presidente da chapa de campanha, Michel Temer do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

De modo geral, as pesquisas supramencionadas partem desta premissa: sem investimentos públicos, não há condições para a seguridade da formação docente proposta no Pibid, tampouco a ampliação do programa. Conforme Oropallo (2005, p. 73), em uma análise foucaultiana do poder, é possível considerar que “o poder é emergente em pontos estratégicos”. Isso quer dizer que a Capes e o MEC não detêm todo o poder, mas há um jogo de apropriação constante, luta, entre elas e as IES, escolas e seus modos de organização em defesa de um projeto de formação docente e dos meios (financiamento) para que isso aconteça.

Se considerarmos a AD de Foucault (2017), pode-se observar uma continuidade, e até defesa, expressa por diferentes sujeitos e instituições, pelo projeto de formação de professores no Pibid. Contudo, se não se pode falar em rupturas, ao menos é possível apresentar alguns abalos sofridos pelo programa em virtude dos cortes orçamentais e do cenário político e econômico que se descortinariam durante a regência do Edital nº 61/2013.

Desse modo, seguindo as orientações de Foucault (2014; 2017), buscou-se um lugar institucional de convergência dos discursos sobre o Pibid, optando-se pela casa do Senado Federal. Nela houve 28 pronunciamentos, entre os anos de 2012 e 2018, que citam o Pibid. Contudo, realizou-se um recorte de dez pronunciamentos (entre os anos de 2015 e 2017) que se dirigem à execução do Edital nº 61/2013 e que constituem uma materialidade específica (Me) sobre o tema. Esses pronunciamentos foram retirados do *site* do Senado Federal (www6g.senado.leg.br) e contextualizados com outros documentos e textos acerca do programa. Os dados são sintetizados no quadro 2.

Quadro 2 – Pronunciamentos sobre o Pibid no Senado Federal.

Pronunciamento	Senador (a)	Partido	Data
1º	Ana Amélia	Partido Progressista (PP/RS)	18/06/2015
2º			24/06/2015
3º	Fátima Bezerra	Partido dos Trabalhadores (PT/RN)	23/02/2016
4º	Ângela Portela	Partido dos Trabalhadores (PT/RR)	24/02/2016
5º	Paulo Paim	Partido dos Trabalhadores (PT/RS)	24/02/2016
6º	Marta Suplicy	Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB/SP)	01/03/2016
7º	Fátima Bezerra	Partido dos Trabalhadores (PT/RN)	02/03/2016
8º	Telmário Mota	Partido Trabalhista Brasileiro (PTB/RR)	25/10/2017
9º	Paulo Paim	Partido dos Trabalhadores (PT/RS)	20/11/2017
10º	Paulo Paim		06/12/2017

Fonte: *Site* do Senado Federal. Organizado pelo autor.

Na ocasião de todos os pronunciamentos realizados, o presidente do Senado Federal foi Paulo Paim (PT/RS). Todos os sujeitos possuem o mesmo *status* e posição enquanto enunciadores (o cargo de senador). São eles os destinadores do discurso. Os referentes constantes do discurso são o Pibid e outros programas voltados à formação de professores bem como as medidas tomadas pela Capes e MEC nesse contexto. Desse modo, são dois os destinatários mais comuns: a Capes e o MEC e os sujeitos das IES e escolas envolvidos no programa.

Ana Amélia (PP/RS) em seu primeiro pronunciamento, em junho de 2015, adverte que ela e Paulo Paim, no dia anterior, presenciaram no Tribunal de Contas pedido de informações

ao Governo sobre “procedimentos que foram irregulares do ponto de vista das contas públicas” referentes a propostas educacionais do Fies, Pibid e Parfor.

A senadora explica que “lutou muito pelo Fies” e que estudantes vieram à sua procura, com medo de perder a bolsa de estudo. Revela, ainda, que o mesmo nível de importância do Fies é dado ao Pibid e ao Parfor por proporcionarem formação de qualidade aos professores. Ela explica que esses programas estavam sendo prejudicados, pois a “falta de repasse de recursos por parte do Ministério da Educação está causando a suspensão dos cursos em todo o Brasil”.

Para assegurar o efeito discursivo de seu depoimento, a senadora Ana Amélia recorre a um comentário¹⁰, indicando resultados de um levantamento realizado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) que diz que:

[...] o corte para esses programas deve chegar, no País, a 90% e afetar drasticamente a formação de professores em inúmeras instituições de ensino estaduais, federais e, principalmente, as comunitárias de todo o nosso Rio Grande [do Sul]. No País, mais de 7 mil professores ficarão sem esse curso de aperfeiçoamento [Parfor]. E, das 80 mil bolsas para este ano, 70 mil estão suspensas, Senador [Paulo Paim]. Os demais Estados do País também sentem os impactos dos cortes orçamentários e da demora no repasse do recurso para a educação.

A senadora afirma que as propostas de formação de professores são garantidas na LDB (Lei nº 9.394/1996) e interroga o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff centrado no lema “Brasil: Pátria Educadora” e no plano “Pátria educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional” (BRASIL, 2015) sobre a situação. A senadora realiza esta pergunta: “Será que essa questão está mesmo sendo tratada com a devida importância no documento Pátria Educadora? É assim que o Governo valoriza os professores do País?”.

Ela responde à questão supramencionada de forma negativa, em virtude do atraso no repasse financeiro que resulta no retardo da conclusão de curso de licenciandos, reduzindo a educação, alunos, professores e empregos. Para Ana Amélia, com o Pátria Educadora, o Brasil deveria chegar à nota 10, contudo, em sua opinião, não alcançaria 5. Conclui que: “Penso, portanto, que cortar os incentivos para a formação dos docentes em nível superior é mais uma falha séria naquilo a que tínhamos que dar total prioridade, que é a educação”.

Em seu segundo pronunciamento, seis dias depois, a senadora Ana Amélia retoma a discussão sobre os cortes financeiros no Fies, Pibid e Parfor. Ela muda o tom, diz que a presidenta anuncia o documento Pátria Educadora em boa hora, e pontua que a adversidade

¹⁰ O comentário é um princípio interno de controle do discurso conforme Foucault (2014). Ele acrescenta ideia, retoma o discurso de formação de professores no Pibid proposto pela Capes/MEC e indica uma descontinuidade entre os investimentos propostos no Edital nº 61/2013 e os repassados naquele momento.

seria a implementação da proposta. Mais uma vez, aciona o princípio do comentário ao apresentar os valores de caixa para os programas:

[...] para dar continuidade a essas políticas, a Capes precisaria, até o fim do ano, de, no mínimo, R\$ 378 milhões; o caixa atual, porém, não passa de R\$ 84 milhões. Com os cortes, vai faltar dinheiro para pagar essas bolsas e, mais uma vez, a educação brasileira pagará a conta da questão orçamentária atual.

Para Ana Amélia, o auxílio financeiro desses programas incentiva o aluno a “estudar e se qualificar para ser um bom professor” em universidades federais, estaduais e comunitárias. Lamenta que a decisão da Capes e do MEC indique cortes de até 90% do orçamento não apenas para as universidades do seu estado, Rio Grande do Sul, mas de todo o País.

No que corresponde ao Pibid, em dezembro de 2014, durante o V Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e IV Seminário Nacional do Pibid, em Natal-RN, foi criado o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid). Ele é formado inicialmente por um grupo de 312 coordenadores institucionais em defesa do Pibid nas IES. Seu objetivo é estabelecer uma entidade de caráter permanente atuando na interlocução entre projetos do Pibid, Capes, Secretarias de Educação e demais órgãos e instituições. O Forpibid constitui uma instância política em defesa do programa.

Durante o V Enalic, o Forpibid divulga a Carta Natal (FORPIBID, 2014) apresentando uma proposta de manter e ampliar o Pibid e o Pibid Diversidade. Para isso, recorre a três estratégias: a) o efeito de lembrança, ao afirmar que em 2014 o Pibid atendia a 284 IES, com 313 projetos em 5.898 escolas de Educação Básica na cidade, campo, terras indígenas e quilombolas; b) da efetividade da função do Pibid para uma formação de qualidade a licenciandos, professores e alunos da Educação Básica, além de maior diálogo entre universidade e escola; c) do efeito de lei, sendo o Pibid previsto na LDB, Lei nº 12.796/2013 e do Plano Nacional de Educação-PNE (Lei nº 13.005/14) para o decênio de 2014 a 2024.

O Forpibid reafirma o *status* do Pibid como política pública de formação de professores, construída coletivamente, e como compromisso do Estado brasileiro. Ele torna-se um ponto de exercício de poder ao ser formado por sujeitos que gerenciam o saber (coordenadores institucionais). O Forpibid agencia o poder por agenciar o saber – aqueles advindos dos relatórios institucionais sobre as ações do Pibid apresentados, obrigatoriamente, à Capes e ao MEC. Sendo assim, esses dados, experiências e os documentos jurídicos são utilizados como ferramentas de poder e construtos de regime de verdades em defesa do programa (OROPALLO, 2005).

Exemplo do poder do Forpibid é presente em 2015 em iminência aos cortes no Pibid. Há reivindicações em nível nacional de IES e escolas de forma organizada. Nessas condições, o Forpibid emite uma Carta Aberta do Pibid, 22 de junho, Salvador-BA, e recolhe assinaturas a favor da permanência do programa. O documento apresenta as seguintes justificativas:

- **Relevância do Pibid:** tendo em vista a articulação entre escolas e universidades, houve a superação das expectativas para formação dos professores de todas as áreas, em destaque para as de Física, Química e Matemática. Sendo assim, o Pibid produz “um círculo virtuoso de valorização de professores em formação, de legitimação de sua atitude reflexiva, de estímulo ao comprometimento político dos futuros professores e da universidade com a escola pública” (FORPIBID, 2015, p. 1.);
- **Quanto à manutenção do Pibid:** as condições materiais de bolsas de estudo e repasse de recursos de custeio para os projetos. Alega-se que rompe com o isolamento das unidades acadêmicas ao pensar a formação docente, e deixa-se de ignorar as condições socioeconômicas do público que recorre aos cursos de licenciatura, passando a superar os obstáculos que separam a escola e universidade;
- **PNE e Pibid:** denunciam que as decisões tomadas pela Capes e MEC contrariam a aprovação do PNE 2014-2024 explicitando que: “Conforme a meta 15 do Plano, dar continuidade e ampliar o trabalho iniciado com o Pibid é uma responsabilidade da união”. É reconhecido, também, o papel do Pibid no texto da LDB e nas DCNs para a formação de professores (FORPIBID, 2015, p. 2.);
- **Mobilização e ação política para a formação:** entende que para todos os atores envolvidos, esse movimento é um processo formativo de dimensão política integrada ao caráter científico, técnico e filosófico da formação de professores. A identificação com a profissão é marcada sobre a reflexão da dimensão histórica da educação democrática e de qualidade e da valorização do magistério.

De acordo com Carvalho (2016), em 2015, o Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, sem citar fonte de seus dados, afirma a necessidade de se rever o Pibid. Conforme o ministro, dos 90 mil bolsistas, o programa retém “apenas 18% de seus egressos como professores da educação básica pública”. Sendo assim, após o movimento da cobertura nacional, seria necessária uma maior articulação com as necessidades dos estudantes e com outros esforços conduzidos pelo MEC (MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2015. p. 3 *apud* CARVALHO, 2016, p. 146).

No ano seguinte, em 18 de fevereiro, a Capes divulga o Ofício Circular nº 2/2016 com um informativo acerca da prorrogação de bolsas do Pibid. Nele constam as seguintes informações:

1. Visando adequar o Pibid à dotação orçamentária disponível para o programa em 2016, informamos que as bolsas de iniciação à docência que completam 24 meses não serão prorrogadas.
2. As IES deverão observar a proporcionalidade e os limites estabelecidos na Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, no art. 11 e na seção II, quanto à concessão de bolsas de coordenação de área e de gestão e de supervisão.
3. Por fim, esclarecemos que, por tratar-se de adequação orçamentária dos projetos, as cotas de bolsas finalizadas serão suprimidas.

Sobre a decisão do Ofício Circular nº 2/2016, a senadora Fátima Bezerra (PT/RN), em 23 de fevereiro de 2016, realiza pronunciamento convidando os senadores a participar da audiência pública da Comissão de Educação e Cultura que discutiria “um tema muito importante para a educação básica no nosso País, que é o Pibid”, no dia posterior.

No dia seguinte, 24 de fevereiro, a senadora Ângela Portela (PT/RR) e o senador Paulo Paim (PT/RS) fazem considerações referentes à decisão da Capes acerca do Pibid. A senadora Ângela ostenta sua preocupação ao acompanhar a audiência pública da Comissão de Educação sobre o Pibid, solicitada pelo Forpibid. Cita a importância dos objetivos do programa: incentivar a formação de docentes em nível superior para Educação Básica; valorizar o magistério; elevar a qualidade da formação inicial; e promover a integração entre Educação Superior e Básica. A maior preocupação naquele momento dos coordenadores institucionais do Pibid eram os cortes de cerca de 50%, podendo chegar a 90% em algumas IES. Isso poderia resultar na extinção do programa.

Em seu pronunciamento, Paulo Paim (PT/RS) afirma apoio ao Forpibid. Menciona sua presença na audiência pública presidida pela senadora Fátima Bezerra. Registra seu encontro no dia anterior com a coordenadora institucional do Pibid da UERGS, professora Sandra Monteiro Lemos. A professora, discordando das medidas adotadas pela Capes, entrega ao senador carta de repúdio do Forpibid, também encaminhada à Presidência da República. O senador Paulo Paim lê, na íntegra, o documento:

Vimos [ao Senado da República] manifestar com veemência o nosso repúdio à decisão do Presidente da Capes, Dr. Carlos Nobre, de excluir mais de 45 mil bolsistas do Pibid.

Essa decisão foi divulgada por meio do Ofício Circular nº 2/2016 [...], de 18 de fevereiro deste ano, que informa o cancelamento dos bolsistas que completam 24 meses no programa e a eliminação automática das cotas de bolsa aprovadas para as instituições.

Isso significa que os bolsistas excluídos não serão substituídos e que os formadores do programa serão dispensados.

De imediato, em torno de três mil escolas públicas poderão ser desligadas do programa.

Essa medida desrespeita o compromisso de diálogo e transparência assumido em audiência pública na Câmara dos Deputados [recentemente no Congresso Nacional] e em documentos oficiais emitidos pela Diretora da Educação Básica.

Mais que isso, coloca a Capes, antes instituição de inabalável credibilidade, em posição de agente isolado, acima das leis, em que pese o seu compromisso de ampliar e incentivar o Pibid, de acordo com o estabelecido no Plano Nacional de Educação e na Política Nacional de Formação de Professores.

O posicionamento unilateral revela força e autoritarismo e representa um flagrante retrocesso na vivência democrática em construção no País [que todos nós queremos para o País].

O anúncio da Capes atinge aspectos fundamentais dispostos no regulamento do programa.

Em primeiro lugar, retira o incentivo à formação e provoca evasão dos estudantes de cursos de licenciatura, sob o risco de fechamento desses cursos em instituições particulares e públicas de ensino superior.

Depois, compromete a qualidade da formação quando desarticula a rede escola-universidade, interrompendo o modelo de formação comprometido com a superação dos problemas do ensino-aprendizagem.

O senador Paulo Paim caracteriza o cancelamento das bolsas pela Capes como “uma intervenção nos projetos institucionais aprovados para quatro anos, impedindo o desenvolvimento das ações, gerando impasses diante da institucionalização do programa, ferindo a autonomia das IES”. Para ele, isso é o decreto do fim do Pibid e do direito à educação para democracia e solicita ao grupo de senadores e do Forpibid a revogação do ofício e abertura imediata do diálogo sobre o tema.

Enquanto ocorriam essas falas no Senado Federal, acontecia, em todo o Brasil, o Dia Nacional de Mobilização do Pibid (24 de fevereiro de 2016) marcado por mobilizações nas ruas e nas redes sociais. A data marcou a resistência dos sujeitos partícipes contra os cortes financeiros e da permanência do Pibid nas escolas e IES. Houve a conscientização da população, e a *hashtag* #FicaPibid torna-se um termo emblemático desse movimento (ALMEIDA, 2018).

Sobre as mobilizações em prol do Pibid, a senadora Marta Suplicy (PMDB/SP), no dia 1º de março, lembra-se das “mais de cem mil assinaturas entregues à Comissão de Educação” em audiência pública na semana anterior. A comissão reuniu senadores e deputados e completou “quatro auditórios”, “quatro plenárias”, além de “recorde de participação no site do Senado e da Campanha Fica Pibid”. Ela diz que no momento em que discursava, estava acontecendo uma reunião com o MEC para resolver a questão do Pibid, programa estruturante para formação inicial e continuada de professores.

Marta Suplicy comenta sobre pesquisas acadêmicas que identificam o perfil de alunos e professores brasileiros. Para a senadora, “uma criança de um lar mais carente”, de família não letrada, não pode ter “qualquer professor”. Pelo contrário, é necessário um docente “realmente qualificado para conseguir alfabetizar a criança, dar a atenção devida, suprir

deficiências desse lar”. Ela esclarece que os professores que atuam na escola são de “classes menos favorecidas”, que fazem cursos universitários que deixam a desejar, fato resultante da desvalorização do MEC tempos atrás.

A senadora Fátima Bezerra (PT/RN), em 2 de março de 2016, apresenta a importância da audiência pública (24 de fevereiro) requerida por ela e pelo senador Paulo Paim. Na opinião da senadora, o Pibid “é uma das mais importantes ferramentas que fazem parte do conjunto de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada do magistério brasileiro”. Essa importância é dada pelo reconhecimento da incorporação do Pibid no PNE, estratégia para a formação de professores (as) na década em curso (2014 a 2024), da presença do Pibid em 6 mil escolas e quase 300 IES e de educação profissional no Brasil.

A senadora Fátima Bezerra afirma que a audiência realizada no dia anterior suspendeu o Ofício Circular nº 2/2016. Com representantes do MEC, SESu, Capes, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais do Ensino Superior (Andifes), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem) e Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), a decisão tomada na audiência foi suspender os novos editais do programa e instalar grupo de trabalho para discussão de novas propostas com os órgãos e instituições envolvidas. De todo modo, o Secretário Executivo do MEC, professor Luiz Cláudio, reafirmou a posição do ministro Aloizio Mercadante de que: “o Pibid está mais do que mantido; será valorizado e fortalecido”.

No Senado Federal, houve novo pronunciamento sobre o Pibid apenas em 20 de outubro de 2017. O senador Telmário Mota (PTB/RR) apresenta a mobilização nacional contra os cortes no programa, em especial, das IES de Roraima: “[...] olha a manifestação: linda e de forma pacífica! Olha aí! Continuando aqui: ordeiros, se manifestando”. Esclarece a importância do Pibid Diversidade e da sua importância para “as comunidades indígenas, nas comunidades mais carentes, nas ribeirinhas, naqueles municípios mais distantes”, sendo que os cortes sistemáticos feitos pela Capes e Governo Federal estariam tornando “alguns programas inviáveis”.

Telmário Mota recorda os cortes financeiros no Pibid: em 2015, não foi pago; em 2016, pago apenas em novembro; embora o pagamento estivesse seguindo normalmente em 2017, o senador preocupava-se com possível contingenciamento em 2018. Segundo ele, na Universidade de Roraima (sem especificar qual), aproximadamente 140 alunos-professores estavam no Pibid Diversidade: “Esses professores são indígenas e são fundamentais na interlocução da academia com o campo”.

Desse modo, o senador Telmário Mota lê trecho da carta encaminhada pelo Forpibid para o Ministro da Educação – Mendonça Filho, DEM/ PE:

A interrupção do Pibid e Pibid Diversidade poderá causar prejuízos irreversíveis à formação de professores, pois fragilizará a parceria de anos com cerca de 5 mil escolas públicas da educação básica e também trará a retirada de aproximadamente 60 mil bolsas nas instituições de ensino superior (IES), destinadas aos estudantes das licenciaturas, podendo agravar a evasão no ensino superior.

É fato indiscutível, os importantes resultados do Pibid como a melhoria da formação inicial do futuro professor e sua contribuição à escola pública nos seus diversos desafios didático-pedagógicos, de gestão e parceria com as IES.

Desse modo, solicitamos seu apoio pela continuidade do Pibid sem cortes e sem interrupção para 2018.

No dia da Consciência Negra, em 20 de novembro de 2017, o senador Paulo Paim (PT/RS) ressalta a importância de Zumbi dos Palmares, da história da formação das etnias de brancos, indígenas, negros e sua defesa contra o preconceito e sua representação enquanto negro. Entre outros temas, como as taxas de homicídios, a introdução da Lei nº 10.639, e da reforma trabalhista, cita, brevemente, a procura de estudantes universitários por ele em Pelotas-RS: “Recebi um documento do Pibid, naquela tarde, por mais de 300 jovens que não admitem a retirada dos recursos para que os estudantes possam, amanhã ou depois, ser professores”.

Em outro pronunciamento, em 2 de dezembro de 2017, o senador Paulo Paim expressa que “Infelizmente, as últimas medidas do Governo nessa área [da educação] estão sendo lamentáveis. Eles praticamente estão acabando com o Pibid”. Naquele cenário, o MEC havia divulgado nova proposta de Política Nacional de Formação de Professores em outubro de 2017. Entre suas medidas, estava a criação de uma Base Nacional Docente para a formação inicial e continuada de professores; da modernização do Pibid a partir do programa Residência Pedagógica (80 mil vagas para alunos das licenciaturas a partir do 3º ano de curso, a serem realizadas nos estágios supervisionados). Tal investimento, segundo nota do MEC, seria de aproximadamente 2 bilhões de reais.¹¹

Conforme Paulo Paim, o MEC “ignora todo o resultado positivo do trabalho realizado nos últimos anos pelo Pibid”. Propõe-se nova base formativa, mas estaria “tirando os investimentos nessa área, alegando nova situação”. Isso gerou revolta entre alunos e professores. Explica que ao convidar representantes do MEC para ouvir as ponderações dos

¹¹ Informações disponibilizadas em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>> acesso em 29 de fev. 2019.

professores, eles relutaram, mas, no fim, confirmaram presença. O senador explica que esse “belíssimo programa” poderá desaparecer por falta de investimento.

No mesmo pronunciamento de Paulo Paim, a senadora Fátima Bezerra, para quem eles tinham proposto audiência pública, explica:

[...] o contingenciamento na área da educação tem sido brutal, tem afetado os principais programas na área da educação. Alguns, inclusive, já foram até extintos; outros estão em processo de desmonte, como o próprio Pibid, por isso essa iniciativa de realização da audiência pública, inclusive com a presença do MEC, para que possamos reverter isso.

A senadora termina sua exposição afirmando que o Pibid foi e continua a ser uma das mais belas e importantes experiências de políticas de formação para o magistério. Desse modo, “Nós temos que lutar – está entendendo? – para fortalecê-lo, e não deixá-lo se acabar, que é o que está acontecendo”. O Edital da Capes nº 61/2013 é finalizado em março de 2018. Embora não corresponda ao recorte e objeto de estudo desta pesquisa, é válido ressaltar que é aberto o Edital nº 7/2018 do Pibid, dividindo o recurso anterior e o número de vagas com o novo programa nacional Residência Pedagógica, criado pela Portaria nº 38/2018 e com vigência no Edital nº 6/2018.

Nesses discursos, é possível observar que o poder sobre a concepção de formação de professores no Pibid não se detém na Capes e no MEC. Há, todavia, um desdobramento de forças. As IES e escolas e seus sujeitos, representados também pelo Forpibid, criam estratégias de combate e confronto, buscando assegurar o projeto de formação de professores e os recursos financeiros garantidos a ele nos documentos jurídicos.

No próximo capítulo, apresentam-se categorias para a compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) a partir do estudo de Shulman e colaboradores. Além disso, por meio de uma revisão teórica de pesquisas sobre a formação de professores no Pibid de Geografia, indicam-se quatro grupos de formações discursivas que orientam o estudo de caso desta investigação.

3. POR UMA BASE DE CONHECIMENTOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PIBID

Este capítulo extrai seu referencial teórico de pesquisas emergentes sobre o conhecimento para a formação de professores de Geografia no Pibid. A primeira parte dedica-se ao estudo das orientações de Lee S. Shulman sobre o conhecimento do professor. Ele considera que o conhecimento e a pedagogia não devem ser tratados exclusivamente, mas que deveriam se combinar. Para abordar essa dicotomia, ele introduz o conhecimento pedagógico de conteúdo [*pedagogical content knowledge*] (PCK) que inclui conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo, entre outras categorias – conhecimento do currículo e dos contextos educacionais.

Na segunda parte, realiza-se um estudo da arte sobre pesquisas acadêmicas que tratam sobre a formação de professores no Pibid de Geografia. A partir dela, extraem-se quatro grandes formações discursivas voltadas à temática. Essas pesquisas envolvem questões como: conhecimento de Geografia na escola, relação teoria e prática, prática pedagógica, entre outras. Essas formações discursivas são utilizadas enquanto orientações para análise deste estudo de caso nos próximos capítulos.

3.1 Dimensões do conhecimento pedagógico do conteúdo para o ensino de Geografia

Conforme Vieira e Araújo (2016), Lee S. Shulman é filósofo com mestrado e doutorado em Psicologia da Educação. Ele trabalhou nas Universidades de Michigan e de Stanford, além de ser presidente da Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino. Suas pesquisas envolvem temas como processo de ensino-aprendizagem, formação de professores, base do conhecimento dos professores, entre outros.

Vieira e Araújo (2016) analisam a referência às obras de Shulman em anais dos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped – 32ª a 36ª ed.) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe, 2010 e 2012) e de dissertações e teses no *site* da Capes, entre os anos de 2009 e 2013. Elas demonstram que dos 172 trabalhos da Anped, 11 continham referência ao autor. Nos eventos do Endipe, por sua vez, dos 908 trabalhos, 33 trabalhos apresentavam Shulman; no *site* da Capes, havia cinco dissertações e duas teses que faziam alusão ao autor.

No Brasil, o estudo de Vieira e Araújo (2016) demonstra que as obras mais citadas de Shulman são *Knowledge and teaching: foundations for the new reform*, de 1987¹² (18 menções) e *Those who understand: knowledge growth in teaching*, de 1986, (15 menções) que versam sobre a base de conhecimentos para a docência. Dos 51 trabalhos analisados, quatro temas de pesquisa de Lee S. Shulman são retratados. São eles: a) os casos de ensino; b) processos de raciocínio e ações pedagógicas; c) base de conhecimento para o ensino; e d) conhecimento pedagógico de conteúdo.

Fator limitante para disseminação dos textos de Shulman no Brasil é a ausência de tradução de suas obras em inglês e da pouca habilidade dos educadores acerca desse idioma. Considerando este fato, poucas são as citações da obra original, havendo transcrições de outros autores (*apud*) ou indicação da obra sem citação formal. Vieira e Araújo (2016, p. 96) apresentam a hipótese do aparecimento das ideias de Shulman no Brasil a partir das obras de Clermonte Gauthier, Maurice Tardif e, principalmente, Claude Lessard. Apesar do crescimento de Shulman nos estudos brasileiros, na maioria dos casos, trata-se de simples alusão com “pouco aprofundamento e reflexão/ discussão” das obras.

Shulman (2014a; 2014b) preocupa-se constantemente com a profissionalização do magistério. Para ele, o magistério apresenta um rol de conhecimentos característicos que devem ser selecionados, organizados e aplicados em diferentes casos de ensino. Existe, também, uma relação com as reformas educacionais que pedem aos professores que “façam coisas diferentes com as disciplinas”, atendam às “demandas” sociais articuladas aos conhecimentos escolares. Dessa feita, os professores estão sempre buscando caminhos para alcançar esses objetivos (SHULMAN; SHERIN, 2004, p. 137, tradução nossa).

Nesse sentido, com a disseminação da vertente cognitivista, somada à aceitação de enfoques mais interpretativos e metodologias qualitativas, Shulman (2014a) desenvolve o paradigma mediacional centrado no professor, a partir dos anos 1980, conhecido como *conhecimento dos professores*. Nesse programa, investigações sobre o planejamento do professor, decisões, diagnósticos, reflexão e resolução de problemas passaram a dominar a agenda das pesquisas (a exemplo de GROSSMAN, 2005; BOLÍVAR, 2005; GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005).

De acordo com Fernandez (2015), na literatura acerca do conhecimento de professores, é possível identificar duas linhas dominantes. A primeira corresponde à corrente

¹² Esse texto é traduzido em 2014 para a língua portuguesa por Leda Beck, com revisão técnica de Paula Louzano, e publicado na revista cadernos Cenpec com o título “Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma”.

teórica do *pensamento do professor* com forte influência dos estudos de Donald Schön sobre a epistemologia da prática. Centra-se na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da ação do sujeito. No Brasil, os principais autores citados dessa vertente são: Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta e Clermont Gauthier.

Para Fernandez (2015), a linha do *pensamento do professor* destaca a formação de saberes para a docência. Para a autora, esses saberes, diferentes dos conteúdos, corresponderiam formas de conhecer/ saber mais dinâmicas, menos sistematizadas ou rigorosas, a outras formas e fazer correspondentes à prática, que não possuem normas rígidas formais de validação, sendo produto das práticas sociais.

A segunda linha, do *conhecimento do professor*, mais próxima dos estudos de Shulman (1986; 1987; 2014a), corresponde à decomposição analítica dos componentes que envolvem o conhecimento docente. Seria necessário, portanto, desenvolver uma base de conhecimentos profissionais voltados à atividade do magistério.

Por muito tempo, ter conhecimento seguro do conteúdo, da matéria de ensino, tornou-se o elemento essencial para seleção de professores nos Estados Unidos. Esses padrões tradicionais, presentes na formulação de políticas públicas, estiveram na definição da eficácia do ensino a partir de uma validação científica. Conforme Shulman (1986, p. 5, tradução nossa), ela regularizaria a profissão pelo discurso extremamente poderoso das “competências docentes baseadas na pesquisa”.

Shulman questiona a validade dessas competências docentes baseadas em pesquisas acadêmicas. Parcela significativa das avaliações e políticas de professores considera a seleção de domínios e padrões de um volume impressionante de investigações que indicam rubricas da “eficácia do ensino”, “estudos do processo-produto” ou “comportamento do professor”. Contudo, esses padrões de comportamentos docentes, procedimentos e padrões advêm de ambientes de estudo controlados, monitorados, até mesmo programados para produzir essas descobertas (SHULMAN, 1986, p. 6, tradução nossa).

Embora esses padrões sejam, simultaneamente, a fonte de sua maior força, eles são também a sua fraqueza mais significativa. Para Shulman (1986, p. 6, tradução nossa), é inevitável desvincular-se de um constrangimento, visto o alto grau de simplificação e generalização das complexidades do ensino de sala de aula nessas pesquisas. Nesse raciocínio, “Isso é válido para qualquer pesquisa; não há exceções”. Ignoram, sobretudo, um aspecto central: a matéria. Nesses termos,

Ninguém perguntou como a matéria foi transformada do conhecimento dos professores para o conteúdo da instrução. Também não perguntaram como a

formulação particular desse conteúdo estava relacionada ao que os alunos passaram a conhecer ou a aprender de forma equivocada (mesmo que essa pergunta tenha se tornado a questão central da pesquisa cognitiva sobre *aprendizagem*). (SHULMAN, 1986, p. 6, grifo do autor, tradução nossa).

Sendo assim, Shulman e seus colaboradores acreditam em um *missing paradigm* (paradigma perdido¹³) que é o da compreensão das dimensões do conteúdo do ensino, da organização, das transformações na mente dos professores para o ensino. Para o autor, esse paradigma foi negligenciado tanto pelos formuladores de políticas quanto pelos pesquisadores do ensino, com “referências à instrução direta, tempo de tarefa, tempo de espera, turnos recomendados, perguntas de ordem inferior e similares” (SHULMAN, 2006, p. 6, tradução nossa).

A partir das ideias expostas, infere-se que conhecimento é distinto de saber, por isso Shulman nomeia seu programa de pesquisa de “base de conhecimentos para o ensino”. Embora ocorra uma aproximação entre aqueles pesquisadores que versam sobre conteúdos e saberes docentes, não se pode considerá-los como sinônimo como fizeram Lopes (2010) e Santos (2017b). Shulman busca valorizar a atividade profissional dos professores elevando a atividade docente enquanto espaço de construção e transformação de conhecimentos específicos para a profissão. Em seus estudos, o conhecimento é a especialização do saber que passa pela reflexão, elevando a prática a um nível de consciência, reflexão, análise, sistematização e intenção (SHULMAN; J. SHULMAN, 2016).

No momento em que Shulman utiliza o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), iguala o *status* do conhecimento produzido pelo professor àqueles produzidos na universidade, pertencentes à base de conhecimentos – conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento do contexto. Esses últimos influenciam e são influenciados pelo PCK. Outro aspecto importante dos conhecimentos dos professores é o papel central dado ao conhecimento específico e à competência pedagógica considerando o contexto, estratégias instrucionais, modos de avaliação, currículo, objetos educacionais etc. (FERNANDEZ, 2006).

Em análise dos estudos de Shulman, Libâneo (2012) explica que no Brasil os cursos de Pedagogia tendem a privilegiar o conhecimento da didática geral (método de ensino universal capaz de ensinar qualquer coisa a qualquer aluno) em detrimento do conteúdo. Nas licenciaturas específicas, destaca-se o ensino do conteúdo em prejuízo do conhecimento

¹³ Conforme Fernandez (2015, p. 506), essa expressão foi utilizada por Shulman, pela primeira vez, numa conferência na Universidade do Texas em 1983, cujo título era: “O paradigma perdido na pesquisa sobre ensino”. O paradigma corresponde à escassa atenção dada ao conteúdo específico no caminho para ser professor.

pedagógico. Embora Shulman valorize o conhecimento do conteúdo, ressalta a importância do professor transformar os conhecimentos da base em PCK para que os alunos os entendam.

Parafraseando Shulman (1987; 2014a), parte-se do questionamento: o que um professor de Geografia deve saber de forma a ingressar na profissão com um repertório mínimo que lhe possibilite, a partir dele, novas construções e novos conhecimentos? Em seu texto de 1986, Shulman (1986) assegura que todo professor é professor de uma disciplina específica, centro de sua profissionalização. Contudo, para que a docência ocorra, é importante o domínio do conhecimento em três níveis: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) e conhecimento curricular.

À medida que a pesquisa de Shulman e seus colaboradores avança, amplia-se a base de conhecimentos para o ensino. Em sua publicação de 1987, Shulman (2014a, p. 206) resgata os conhecimentos supracitados e organiza um quadro de categorias para essa base de conhecimento, sendo elas:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

O conhecimento pedagógico do conteúdo é apresentado como “*pedagogical content knowledge*” (PCK), do original em inglês (SHULMAN, 1986), “*conocimiento didáctico del contenido*” (GROSSMAN, 2005; BOLÍVAR, 2005) ou “*conocimiento didáctico específico de la matéria*” (TAMIR, 2005), em espanhol. No Brasil, nos estudos de Geografia, podemos encontrá-lo como “conhecimento pedagógico da matéria” (ROQUE ASCENÇÃO, 2009), “conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico” (SANTOS, 2017b) ou “conhecimento pedagógico geográfico” (LOPES, 2010).

A opção pelo termo PCK se deu em virtude de seu amplo uso pela comunidade científica, seja no Brasil ou no exterior. Não se utilizasse nesse trabalho adjetivações como fez Lopes (2010) e Santos (2017b), visto que, para Shulman e demais colaboradores da base de conhecimentos, não existe um PCK de uma área específica, mas há conhecimentos

pedagógicos desenvolvidos para cada situação analisada sob a perspectiva de um campo do conhecimento.

De acordo com Shulman (2014a; 2014b), o PCK é, entre as categorias da base de conhecimento do professor, a mais importante, pois representa a combinação de conteúdo e pedagogia e outros conhecimentos no entendimento de como os tópicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para o interesse e aptidões dos alunos, no processo educacional em sala de aula. Sendo assim,

[...] [o PCK] vai além do conhecimento da matéria em si, até a dimensão do conhecimento da matéria para o ensino. Ainda falo aqui de conhecimento de conteúdo, mas da forma particular de conhecimento de conteúdo que incorpora os aspectos do conteúdo mais pertinentes à sua capacidade de ensino. (SHULMAN, 1986, p. 9-10, tradução nossa).

Nas palavras de Shulman (2014a, p. 207), “o conhecimento pedagógico do conteúdo é, muito provavelmente, a categoria que melhor distingue a compreensão de um especialista em conteúdo daquela de um pedagogo”. Isso corresponde, para Mizukami (2004), a um meio de atribuir protagonismo, autoria, ao conhecimento aprendido no exercício profissional do professor, distinguindo-o do especialista (bacharel em uma área do conhecimento). A experiência também somar-se-ia ao desenvolvimento de todo o processo de raciocínio pedagógico empregado no ensino.

Conforme Grossman (2005, p. 4, tradução nossa), o PCK pode advir de várias fontes. Os professores iniciantes “podem extraí-lo do conhecimento de sua matéria”, do “próprio aprendizado por meio da observação”, dos cursos de “formação de professores” de licenciatura específica. Ele é terreno fértil que regula as formas mais úteis de representação de ideias, analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações.

O PCK inclui o conhecimento da compreensão dos estudantes, pois, no processo de construção, o professor verifica o que facilita ou dificulta a aprendizagem do conteúdo, envolve as concepções e preconceitos que possuem os alunos de diferentes idades e origens. Não se restringe à aprendizagem de novas lições, mas de corrigir conceitos errados ou juízos antecipados. Entre essas concepções, está a necessidade de o professor conhecer os seus alunos (SHULMAN, 2014b).

Outra elemento importante do PCK é o conhecimento do currículo que corresponde a uma:

[...] gama completa de programas projetados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um determinado nível, a variedade de materiais de instrução disponíveis em relação a esses programas e o conjunto de características que servem

de indicação e contraindicação para o uso de currículo específico ou material do programa em circunstâncias particulares. (SHULMAN, 1986, p. 10, tradução nossa).

O conhecimento de currículo não se restringe a um programa predefinido, mas às “ferramentas de ensino” utilizadas pelos professores no ato de instrução, como modos alternativos de tratamento de um assunto. Além disso, refere-se à sua capacidade de relacionar o conteúdo de um determinado assunto a outro, interligando conhecimentos aprendidos com o de séries anteriores. Os professores “[...] precisam conhecer um currículo organizado em torno de práticas básicas, nas quais conhecimento, habilidade e identidade profissional são desenvolvidos no processo de aprender a praticar” (GROSSMAN; HAMMERNESS; MCDONALD, 2009, p. 274, tradução nossa).

Pamela Grossman, que foi orientada por Shulman em seu doutorado, propôs a primeira sistematização dos componentes da base de conhecimento de professores em relação ao PCK. Nesse modelo, Grossman (1989, p. 25) utiliza o termo “subject matter knowledge” traduzido aqui como conhecimento do tema, baseado em Fernandez (2006), ao invés de “content knowledge” (conhecimento de conteúdo), que Shulman (1986; 2014a) utilizou na base de conhecimentos. O termo conhecimento do tema traduz melhor o entendimento do próprio Shulman, pois engloba não somente o conhecimento do conteúdo específico como o conhecimento das estruturas sintáticas e substantivas do conteúdo.

Para Shulman (1986, p. 9, tradução nossa), o conhecimento do conteúdo refere-se “à quantidade e organização do conhecimento” específico em que o professor é especialista. Conforme Roque Ascensão (2009), em Geografia, ele consideraria as dimensões epistemológicas e históricas dessa ciência: conceitos, metodologias e processos para análise espacial, entre outros. Sendo assim, todo conhecimento produzido pela ciência geográfica é um aporte essencial ao trabalho escolar do professor.

Shulman (1986, p. 9, tradução nossa), a partir dos estudos de Joseph Schwab, indica que um assunto inclui estruturas substantivas e sintáticas. Ele considera que:

As estruturas substantivas são a variedade de maneiras pelas quais os conceitos e princípios básicos da disciplina são organizados para incorporar seus fatos. A estrutura sintática de uma disciplina é o conjunto de formas em que a verdade ou falsidade, validade ou invalidez são estabelecidas.

Para o autor, o docente deve entender essas estruturas para o ensino, pois articulam princípios de ordem conceitual e investigativa. Sendo assim, é necessário responder:

Quais são as ideias de habilidades importantes desta área? E como são acrescentadas as novas ideias e abandonadas outras ideias consideradas deficientes pelos que produzem conhecimento nesta área? Em outras palavras, quais são as regras e procedimentos da boa pesquisa ou produção acadêmica na área? (SHULMAN, 2014a, p. 208).

Nessas condições, na interpretação de Roque Ascensão (2009), caracteriza-se enquanto estruturas substantivas da Geografia as categorias: espaço, tempo e escala, que são comuns a constituição de toda interpretação espacial. Para ela, os conhecimentos substantivos da Geografia consideram também os paradigmas dessa ciência. Eles lançam diferentes olhares, às vezes, de forma coexistente, sobre o espaço como pelo determinismo, do regionalismo, da Geografia quantitativa, marxista, cultural da percepção etc.

Desse modo, o conteúdo de ensino dependerá da interpretação que o professor atribuir ao conteúdo específico. Observa-se esse aspecto, visto que,

[...] seja tácito ou explícito, o conhecimento das estruturas substantivas [...] tem sérias implicações sobre o que e o como os professores trabalham um conhecimento [também de como] o conhecimento das estruturas substantivas de um professor tem uma influência direta sobre as decisões curriculares. (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005, p. 14, tradução nossa).

Considerando que as estruturas substantivas não são suficientes para o tratamento do conteúdo, as estruturas sintáticas são utilizadas por uma disciplina enquanto cânone de evidência por membros da comunidade (geográfica) para guiar e desenvolver parâmetros para investigação desse campo (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005). Sobre essa questão na Geografia, Roque Ascensão (2009, p.73) acrescenta isto:

O conhecimento sintático diz respeito à metodologia utilizada para o trabalho com aquele conteúdo. Estreitamente vinculado ao conhecimento substantivo, pois, ao menos na Geografia, diferentes paradigmas implicam em diferentes metodologias. Diferentes metodologias implicam em diferentes recortes espaciais. Diferentes metodologias permitem que se enxerguem alguns aspectos sobre a espacialização dos fenômenos, enquanto outros ficaram encobertos.

Para Grossman (1989), o docente requer ir além dos fatos e conceitos voltados à disciplina, pressupõe conhecimento das formas pelas quais os princípios fundamentais são organizados, compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica. O conhecimento de conteúdo e estruturas (substantiva e sintática) estão relacionados, mas espera-se do professor a compreensão do motivo por que um determinado tópico é particularmente importante em detrimento de outro. Por conseguinte, a autora fala em conhecimento de tema e não, simplesmente, conhecimento do conteúdo.

Outra categoria importante na base de conhecimentos de Shulman é o conhecimento pedagógico geral. Esse conhecimento corresponde às estratégias para as relações com os alunos, formas de gestão e organização da classe administrada pelo professor. Essa categoria pode envolver, de acordo com Grossman (1989), diferentes elementos, a saber: alunos e

aprendizagem, gestão da sala de aula, currículo e instrução, conhecimento pedagógico pessoal e concepções pedagógicas e filosóficas da educação.

Conforme Shulman (2014b, p. 13, tradução nossa), o professor deve ter compromisso com os alunos e a aprendizagem. Na escola, deverá estar sintonizado com os discentes, ajustando sua prática de ensino. Os docentes “respondem às necessidades dos alunos com base nos interesses, habilidades e conhecimento prévio de seus alunos”. Sabem que numa sala de aula, há alunos de origem e personalidade diferentes (tímido, extrovertido, impulsivo, reflexivo, teimoso etc.) e que os procedimentos padronizados de avaliação, por exemplo, podem não revelar a “verdadeira” capacidade deles.

Professores competentes estão sempre adquirindo conhecimento sobre seus alunos, estudando-os cuidadosamente e buscando informações adicionais de várias fontes. Em experiências de aprendizagem docente, cabe ao (futuro) professor ouvir, observar e interagir com os alunos: como eles trabalham em diferentes contextos? Como desenvolvem seus pensamentos e reflexões sobre o assunto? Como eles brincam ou se divertem? Ao envolver os alunos em uma base social, emocional, intelectual e física, o professor pode aprimorar a aprendizagem dos alunos em todas as idades e níveis de desenvolvimento (GROSSMAN, 1989; SHULMAN, 2013b).

Para Shulman (2014b, p. 24, tradução nossa), “professores competentes mantêm altas expectativas para todos os alunos”. A gestão da sala de aula tem sua porção de importância nessa afirmativa, pois as oportunidades de aprendizagem são dadas aos alunos à medida que os professores geram e monitoram ambientes de aprendizagem (não) tradicionais¹⁴. Também é possível explorar novas possibilidades do ensino articulando conhecimentos da comunidade escolar à científica, convenientemente chamado no Brasil de ensino, pesquisa e extensão.

A gestão da sala de aula observa e avalia o processo de aprendizagem dos alunos e do desempenho da turma, a interação entre eles, o trabalho cooperativo, o discurso, os mal-entendidos dos tópicos de assunto, as habilidades. O professor transita entre métodos de ensino, medeia o conteúdo, altera as formas de organização da sala de aula, aconselha, desenvolve “estratégias baseadas em metas de aprendizado e necessidades dos alunos” (SHULMAN, 2014b, p. 28, tradução nossa).

Outra maneira de estimular ambientes de aprendizagem é inspirar alunos, professores e outras partes interessadas a compartilhar experiências e comunicar seus conhecimentos

¹⁴ É importante esclarecer que nem sempre os professores estão motivados para ensinar, tampouco uma “boa prática” corresponde ao emprego de metodologias ou recursos inéditos (não confundir com inovador). Sobre essas questões, é recomendável a leitura dos estudos de caso de Grossman (1989; 2015).

sobre tópicos específicos de assuntos. Isso seria válido tanto para a formação dos alunos da escola (SHULMAN, 2014b) quanto dos licenciandos em “comunidades de aprendizagem” (SHULMAN; SHERIN, 2004, p. 136, tradução nossa).

Currículo e instrução também estão relacionados ao conhecimento pedagógico geral. Conforme Grossman, Hammerness e McDonald (2009), a subcategoria corresponde a cursos específicos para cada disciplina, geralmente ofertada nos cursos de formação de professores, próximo daquilo que chamamos no Brasil de didática ou didática da Geografia (ver, por exemplo, RICHTER, 2013; KHAOULE; SOUZA, 2013). Portanto, significa “ensinar uma determinada disciplina, além de oferecer estratégias de ensino específicas para esse assunto” (SHULMAN, 1989, p. 285, tradução nossa).

Nessa perspectiva, podem-se também identificar referências sobre como trabalhar os conteúdos específicos (Geografia), a partir de referências curriculares que partem desde as orientações institucionais (escolas e universidades) às nacionais (como é o exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs¹⁵ ou Base Nacional Comum Curricular-BNCC). Esses documentos curriculares, normalmente, indicam e selecionam temas, conceitos geográficos, estratégias metodológicas, e apresentam certa epistemologia e história do pensamento geográfico e outros.

É importante este esclarecimento: para Shulman (2014a), o conceito de instrução não corresponde a uma formatação autoritária do aluno. Pelo contrário, diferentes atos de ensino interacionais são envolvidos na organização dos tópicos de ensino, descrições claras e vívidas dos assuntos, atribuição e verificação de trabalhos, interação e gestão da sala de aula, elogio e crítica aos estudos desenvolvidos com os alunos etc. Essas e outras abordagens possibilitam desenvolver bases organizadas e possíveis de estudos para a melhoria da eficácia de ensino.

Para Tamir (2005, p. 2, tradução nossa), a “transição entre o conhecimento teórico e o prático depende das experiências particulares” do professor, nomeando, pois, conhecimento pedagógico pessoal. Sendo assim, a teoria não se reduz ao conhecimento de conceitos e abstrações, mas ao PCK, considerando que a transformação do conteúdo específico mobiliza mente, corpo e prática dos professores. Desse modo, o estudioso avalia dois elementos importantes: 1) estrutura cognitiva do professor; 2) aplicação do conhecimento profissional.

Conforme Tamir (2005, p. 6, tradução nossa), “um profissional novato, como um aluno de licenciatura, tem uma carga relativamente alta de experiência de vida e muito pouca

¹⁵ É necessário considerar que no período das atividades analisadas neste trabalho, os PCNs ainda estavam em vigência e correspondiam a um dos documentos oficiais que orientavam o ensino de Geografia na Educação Básica.

ou nenhuma experiência profissional”. Por outro lado, o conhecimento pedagógico pessoal de um professor veterano demonstra ser mais desenvolvido. Por isso, faz-se necessária a importância da troca de experiências entre professores veteranos, novatos ou em formação inicial em comunidades de aprendizagem (SHULMAN; SHERIN, 2004).

Para Bolívar (2005, p. 3, tradução nossa), o conhecimento do professor requer “estudos práticos de conhecimento, incluindo conhecimento pessoal e ecológico da sala de aula”. Em experiências como estágios supervisionados e Pibid, por exemplo, espera-se que os alunos de licenciatura trabalhem com professores supervisores (veteranos) em circunstâncias de serviço profissional. Há troca de crenças, valores (moral) e ideias acerca do PCK. É na ação de uma docência compartilhada entre licenciandos e professores que a base de conhecimentos para docência é moldada.

As concepções pedagógicas e filosóficas da educação aproximam-se da proposta de Shulman e Sherin (2004) para desenvolver uma comunidade de aprendizagem para a docência. Correspondem à articulação ensino e pesquisa para descoberta dos fatores mais significativos na eficácia do ensino. Desde os referenciais da psicologia (para entender quando, quanto e como o aluno aprende) até a compreensão das habilidades e esforços dos professores em formação para que mobilizem os conhecimentos necessários para o ensino. Nesse viés, o trabalho em equipe e as trocas de reconhecimento são imprescindíveis.

Entre os debates dessa subcategoria está a relação entre teoria e prática na profissão docente. Shulman (1998) em seu texto *Theory, Practice, and the Education of Professionals* dedica-se a estudar a relação teoria-prática na formação de professores analisando as concepções de John Dewey, do início do século XX (1903/1904), e apresenta suas próprias ideias sobre o assunto.

Shulman (1998, p. 512, tradução nossa) resgata os argumentos de Dewey sobre a capacitação de professores, entre eles, que a “instrução profissional adequada não é exclusivamente teórica, mas envolve também certa quantidade de trabalho prático”. Além disso, ressalta que a profissão docente poderia aprender muito com a organização formativa de outras profissões como as de médicos e advogados, por exemplo. A organização teórico-prática de uma profissão deveria desenvolver diariamente habilidades necessárias para a realização do trabalho de forma ágil e eficiente.

Para isso, Dewey pressupõe a formação de professores por duas linhas: a da aprendizagem e a do laboratório. O conceito de aprendizagem estaria relacionado ao “modelo de imitação da sabedoria e da prática” firmado no esforço das tradições das práticas. Ele seria local e particularmente situado. O laboratório seria responsável pela produção de

conhecimento universal “cosmopolita e amplamente transferível”. Comungando dessa visão, a aprendizagem estaria voltada ao traslado da tradição escolar e o laboratório aos experimentos de novas práticas e ensaios não testados pela ciência (SHULMAN, 1998, p. 512, tradução nossa).

Shulman (1998) discorda de Dewey sobre a redução do papel de uma prática docente voltada à aplicação de métodos de ensino testados e verificados pela atividade laboratorial dos centros de formação. Para o autor, a profissão docente deveria articular seis atributos: 1) serviço a terceiros; 2) compreensão da teoria (acadêmica); 3) domínio de uma prática qualificada; 4) exercício de julgamento; 5) aprendizado de teorias e práticas para atividade docente; e 6) formação de uma comunidade profissional.

É recorrente nos estudos de Shulman (1998; 2014b) a importância do comprometimento do professor a serviço de sua profissão, da sensatez de um ideal moral e ético. Para o autor, o professor deve ser educado para servir aos outros, utilizando, para isso, corpos de conhecimentos e habilidades não disponíveis fora das instituições escolares. A premissa é que a atividade docente é responsável por propósitos e responsabilidade social, tanto técnicas como morais.

Shulman (1998, p. 516-517, tradução nossa) explica que:

Uma profissão é uma prática cuja alegação de agentes está enraizada em corpos de conhecimento criados, testados, elaborados, refutados, transformados e reconstituídos em faculdades, universidades, laboratórios e bibliotecas.

Considerar o magistério uma profissão é admitir que há uma base de conhecimentos acadêmicos constituídos e que legitimam o trabalho por referências a pesquisas e teorias. As práticas se alteram no decorrer da história, pois elas e as políticas públicas, o processo de crescimento do conhecimento, a crítica, as maneiras de interpretar o mundo se alteram tanto na universidade quanto na escola.

Acerca da importância teórica, pode-se admitir a relação entre o conhecimento específico e o sujeito da aprendizagem. Na Geografia, Cavalcanti (2013) explica três abordagens teóricas para o ensino, sendo elas: o empirismo, o idealismo e a dialética. No empirismo, a realidade preexistente dirige a interpretação do sujeito a partir da observação, descrição e caracterização do tópico do assunto ($S \leftarrow O$). O idealismo expressa que é o sujeito, com suas capacidades intelectuais e teoria, já validadas cientificamente, que define e constrói a realidade espacial ($S \rightarrow O$). Na dialética, há uma relação mútua entre sujeito e objeto. Dessa relação, é possível o processo de desenvolvimento do conhecimento ($S \leftrightarrow O$).

Menezes (2016) também se utiliza desse aporte teórico para descobrir as concepções epistemológicas de Geografia e Educação de professores e licenciandos de Geografia do município de Pelotas (RS). Embora não utilize o termo idealismo e dialético, usa palavras de mesmo significado: apriorismo e construtivista e, também, o empirista. Esses três modelos epistemológicos são resgatados do estudo de Becker (1993; 2001) que apresenta um quadro mais sintetizado, também de modelos pedagógicos ou epistemológicos da educação (pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional).

Conforme Becker (2001), modelos epistemológicos e pedagógicos estão relacionados. Para ele, na epistemologia empirista o sujeito é determinado pelo objeto – meio físico e social ($S \leftarrow O$). Ao professor é atribuído o poder de fala, postura autoritária e da execução de lições. O aluno é sujeito passivo no ato educativo, desprovido de conhecimento ($P \rightarrow A$). Na pedagogia diretiva, memorizar e repetir os conteúdos são uma estratégia de manutenção do *status quo*.

Na concepção apriorista, o conhecimento é decorrente da bagagem hereditária do sujeito. Os estímulos internos do sujeito, percepção, emoção, vontade etc. determinam a interpretação da realidade ($S \rightarrow O$). O aluno é responsável por sua (não) participação no processo educativo; desconsiderar-se-iam, na pedagogia não diretiva, as mazelas sociais, retardos de aprendizagem, principalmente, em comunidades marginalizadas (miseráveis, malnutridos, pobres, carência cultural etc.). O papel do professor é criar estímulos para que os alunos aprendam ($P \leftarrow A$). (BECKER, 2001)¹⁶.

A epistemologia construtivista admite que deve haver um processo interativo entre sujeito e objeto para formulação do conhecimento e interpretação da realidade ($S \leftrightarrow O$). Na pedagogia relacional, professor e aluno possuem conhecimentos anteriores que devem mediar novas construções. O docente elabora e apresenta propostas educacionais, acompanha o desenvolvimento do processo didático e avalia os alunos. O aluno opina e fornece sugestões à atividade docente, explica Becker (2001). Das três concepções, a última é a que mais se aproxima da compreensão de Shulman acerca da docência tanto pelo ato interacional quanto pela possibilidade do desenvolvimento de diferentes conhecimentos para a sua base.

¹⁶ O autor adverte sobre a larga trajetória dessa proposta no Brasil, da concepção da Escola Nova e sua proposta do aluno aprender fazendo (*laissez-faire*), da necessidade de situações-problemas, do trabalho em grupo, por exemplo. Contudo, das concepções pedagógicas apresentadas, a pedagogia não diretiva seria a menos viável na realidade em virtude da maior autonomia dada aos alunos. Em muitos casos, como aponta seu estudo (BECKER, 1993), essa liberdade logo é trocada por formas mais autoritárias de condução das aulas pelos professores.

Para Shulman (1998), embora se desenvolva uma base de conhecimento para a docência, ela só ganharia posição de conhecimento profissional quando promulgada no campo. Para ele, as profissões são basicamente práticas. Por isso:

O campo da prática é o local onde as profissões realizam seu trabalho, e as reivindicações de conhecimento devem passar no teste final de valor na prática. Enquanto o teórico é a base do direito à prática, a própria prática profissional é o fim para o qual todo o conhecimento é direcionado. (SHULMAN, 1998, p. 518, tradução nossa).

Para o autor, apesar da importância da teoria e da prática, nas profissões, não há uma simples transposição de uma base de conhecimentos na atividade pedagógica, visto que “O processo de julgamento intervém entre conhecimento e aplicação” (SHULMAN, 1998, p. 519, tradução nossa). O julgamento humano cria, portanto, uma ponte entre as teorias universais e as particularidades da prática. Há, também, constante negociação dos elementos técnico e moral, geral e específico, ideal e viável.

À vista disso, conforme Shulman (1998) e Tamir (2005), os modelos teóricos e a intensão sempre colidem com a ordem do acaso em sala de aula, tornando-se um desafio à aprendizagem profissional. Aprender com a experiência requer conhecimento teórico sistematizado, centrado em experiências de ensino estudadas academicamente, possibilitando maior fluidez, reatividade e prudência, todas elas características da prática.

Para que tais ideias sejam validadas, seriam necessários estudos mais aprofundados sobre as narrativas desenvolvidas na sabedoria da prática. A intenção de Shulman e seus colaboradores seria buscar uma pedagogia capaz de residir entre os princípios universais da teoria e as narrativas da prática vivida, inventariando (por meio de métodos de casos) os conhecimentos, capturando a experiência para posterior análise e revisão, tonando o aprendizado experimental em uma comunidade de aprendizagem que compartilha, revisa e valida os conhecimentos para o ensino (SHULMAN, 1998; SHULMAN; SHERIN, 2004).

Shulman, em sua base de conhecimentos para o ensino, indica o conhecimento do contexto educacional (ou conhecimento do contexto). Essa categoria corresponde ao “funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas” (SHULMAN, 2014b, p. 206, tradução nossa).

Conforme Grossman (1989), tal categoria é normalmente associada às inter-relações das experiências dos professores, gerenciamento da sala de aula e das situações em que a atividade docente é desenvolvida. As compreensões, mal-entendidos, jogos de instrução, escolhas curriculares se materializam dessa maneira. Por esse motivo, Shulman adverte que a

atividade docente deve ser gerenciada de forma inteligente considerando os sistemas, programas e recursos disponíveis para o sucesso do aluno. Desse modo:

Para atingir esse objetivo, os educadores criam espaço de trabalho vibrantes e produtivos para seus alunos, ajustando e melhorando as estruturas organizacionais conforme necessário, ao mesmo tempo que estabelecem maneiras eficazes de monitorar e gerenciar ambientes de aprendizagem tradicionais e não tradicionais. (SHULMAN, 2014b, p. 24, tradução nossa).

Um professor competente deve organizar o tempo-espaço e promover relacionamentos positivos dentro e fora da sala de aula, além de aconselhar, auxiliar na investigação, incentivar o trabalho cooperativo e mediar o discurso dos alunos. Esta é a finalidade do professor: ter “uma forte compreensão teórica de vários modos de instrução e sólida experiência prática na implementação dessas estratégias” (SHULMAN, 2014b, p. 25, tradução nossa). Dessa maneira, o docente deve refletir sobre o conteúdo e todas as condições correspondentes ao ensino e aprendizagem da matéria.

O conhecimento de contexto para Shulman parece admitir uma esfera de microssistema (voltado a ações escolares e suas comunidades) e de macrossistema (voltado às normas, leis, currículos legitimados pelos sistemas dos municípios, estados e Estado), como pontua Silva (2017). Contudo, se lermos essa categoria pelo viés geográfico, pode-se admitir certa proximidade com o reconhecimento da realidade, espaço vivido, lugar, cotidiano que dirigem o ensino de Geografia.

Para Callai (2013), os conceitos de escola, cotidiano e lugar, essenciais para formação e exercício de professores, são relacionados ao ensino de Geografia. O ensino dessa disciplina deve considerar o cotidiano dos estudantes, bem como o universo escolar ou universitário e a comunidade na qual essas instituições estão localizadas. Sendo assim:

[...] lugar e cotidiano são abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã e para construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases da aprendizagem da geografia na escola básica. (CALLAI, 2013, p. 19).

De acordo com esses parâmetros, é possível identificar algumas orientações do conhecimento do contexto associado à Geografia: qual a contribuição do ensino de Geografia para a formação dos estudantes da escola? Em que o contexto escolar pode influenciar na (não) aprendizagem dos alunos? Quais as potencialidades ou dificuldades do lugar para efetivação do trabalho docente? Existe um projeto de escola que auxilia no trabalho docente?

Outra autora, Cavalcanti (2014, p. 123), parte da premissa da aproximação entre contexto e Geografia para desenvolvimento do ensino, pois “ao manipular as coisas do

cotidiano, os indivíduos vão construindo uma geografia e um conhecimento geográfico”. Essa discussão envolveria uma complexa teia formativa buscando desvendar o real e a formação cidadã a partir de uma análise espacial.

Nesse último caso, saber transformar esse conhecimento em ferramenta para operar meios de desvendar e transformar o mundo corresponderia à consciência de que essa:

[...] geografia produzida, individual e genericamente, provoca alterações na prática social cotidiana. O distanciamento das ações cotidianas [...] para refletir sobre as coisas manipuladas cotidianamente é uma prática cotidiana necessária quando se quer elevar as ações ao nível do humano genérico, quando se quer um sentido social e essas ações. (CAVALCANTI, 2014, p. 123).

De todo modo, não se pode reduzir o conhecimento do contexto a uma concepção construtivista. Pinheiro (2012), por exemplo, considera que a escola também desenvolve ações de reprodução do conhecimento escolar de Geografia por meio de ações docentes para padronização do tempo-espço escolar, do regramento dos corpos, do uso da rotina escolar, do ensino acrítico da Geografia, entre outras características.

A base de conhecimentos de professores correspondente ao modelo Shulman-Grossman está sintetizada no quadro 3 (p. 78).

Quadro 3 – Base de conhecimento dos professores de Shulman-Grossman.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	DESCRIÇÃO
Conhecimento do tema <i>Conhecimento de Geografia</i>	Conteúdo	Conhecimento em que o professor é especialista (Geografia).
	Estruturas substantivas	Possibilidades para organização categorias básicas (espaço, tempo e escala) para análise do conteúdo.
	Estruturas sintáticas	Conjunto de formas em que a verdade ou falsidade, validade ou invalidez são estabelecidas em uma disciplina por meio de seus conceitos, princípios e máximas.
Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) <i>Concepção dos propósitos para ensinar um tópico</i>	Conhecimento da compreensão dos estudantes	Entendimento daquilo que o aluno (não) é capaz de fazer e de sua compreensão acerca do conhecimento do tema.
	Conhecimento do currículo	Domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente em relação ao conhecimento do tema de sua área.
	Conhecimento de estratégias instrucionais	Associação entre a matéria e pedagogia para o desenvolvimento de metodologias de ensino. A intenção é que o professor enfrente situações ou problemas particulares.
Conhecimento pedagógico geral	Alunos e aprendizagem	Compreender as diretrizes da psicologia da educação que envolvem o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito/aluno (teorias cognitivistas).
	Gestão da sala de aula	Entender a forma proativa e reativa de administrar a sala de aula, com foco especial na compreensão dos princípios de múltiplas formas de trabalho em grupo.
	Currículo e instrução	Inclusão e montagem de temas de ensino que podem estabelecer junções entre tópicos disciplinares e interdisciplinares.
	Conhecimento pedagógico pessoal	As crenças, valores e práticas desenvolvidas a partir das experiências enquanto professor.
	Concepções pedagógicas e filosóficas da educação	Saber quais objetivos, finalidades e valores norteiam o ensino, os fundamentos filosóficos e históricos, estando manifestos, implícita ou explicitamente, no currículo e na cultura escolar.
Conhecimento do contexto	Escola	Abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas.
	Universidade	
	Lugar e suas escalas de relação espacial	

Fonte: Fonte: Shulman (1989; 2014a; 2015b); Grossman (1989); Fernandez (2015). Adaptado pelo autor.

3.2 Os processos de ação e raciocínio pedagógicos

Conforme Shulman (2014), a base de conhecimentos está correlacionada ao modelo de raciocínio pedagógico, ou seja, ao modo como esses conhecimentos são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender. Para ele, o ato de ensinar desenvolve atos de compreensão da atividade pedagógica tanto no início quanto no final desse raciocínio (nova compreensão). O raciocínio pedagógico seria, portanto, uma espiral, sempre crescente, do desenvolvimento da análise do ensino.

O autor considera que na maioria dos casos o ensino inicia-se por algum tipo de material didático que professor ou aluno queiram entender. Shulman propõe uma concepção de raciocínio pedagógico do ponto de vista do professor que considere estes elementos: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

No ato da **compreensão**, Shulman (2014a, p. 216) é enfático: “ensinar é, primeiro, entender”. É dever do professor compreender os propósitos, estruturas e ideias relacionadas à área de conhecimento. A experiência não é suficiente para o ensino da matéria. É necessário desenvolver uma compreensão especializada do conhecimento de ensino que permita criar condições para que um grupo de alunos o aprenda.

Mizukami (2004) considera que o professor que compreende bem o conteúdo aprende a ensiná-lo de inúmeras formas, esse é um dos maiores desafios para a docência. Os professores deverão gerar formas alternativas de lidar com suas disciplinas (análises, ilustrações, metáforas, exemplos, experimentos, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações etc.) que levem em consideração diferentes habilidades, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem de seus alunos. O modelo do raciocínio pedagógico contempla, precisamente, o processo de construção desse conhecimento de como ensinar.

Embora importante, a compreensão do conhecimento não distingue um professor novato (ou em formação) de um veterano. Para Shulman (2014a), a compreensão das ideias requer sua **transformação**, que pode contar com esses processos em uma proposta de intervenção: preparação, representação, seleção e adaptação. O autor acredita que a transformação do conteúdo pelo professor parte de uma representação específica, favorita, de ideias e propósitos particulares.

A preparação implica a análise crítica de textos e revisão dos materiais de instrução relacionados às próprias concepções da matéria (verificação de erros, omissões, da viabilidade e formulação dos exercícios, na alteração de mudanças de tópicos de conteúdo variantes de

um livro para outro, por exemplo), bem como da análise de propósitos e fins educacionais. Corresponde a uma interpretação crítica, quando o conteúdo é apropriado pelo professor para ser ensinado.

A representação consiste em uma delimitação de ideias-chave do conteúdo, de um repertório representacional que inclui: analogia, metáfora, exemplo, demonstração, explicação, simulação, trabalho de campo, dramatização, caso de ensino, inúmeras mídias etc. capazes de desenvolver mediações entre as compreensões do professor e aquelas que deseja que os alunos alcancem.

A seleção corresponde à escolha de como ocorrerá o processo de ensino e aprendizagem a partir do repertório representacional. Considera as características gerais de um grupo de estudantes: habilidade, gênero, motivações, preconceções acerca do tópico de estudo. A escolha de um repertório instrucional inclui tanto as alternativas de leituras, demonstrações, trabalho individual, como as formas de aprendizagem cooperativa, ensino recíproco, maiêutica socrática, aprendizagem por descoberta, projetos, entre outros, seja dentro ou fora do ambiente de aprendizado (MIZUKAMI, 2004; SHULMAN, 2014b).

O último processo da transformação do conteúdo insiste na adaptação de consideração das características dos alunos. É um processo que busca envolver as concepções, preconceções, concepções equivocadas, dificuldades, linguagem, cultura, motivações, classe social, gênero, idade, habilidade, aptidão, interesse, autoconceito, atenção etc. de turmas, alunos e contextos específicos. A intenção é, portanto, ajustar o material de ensino às características específicas de uma determinada turma.

A **instrução** corresponde ao desempenho de vários atos de ensino pelo professor, sendo os mais cruciais, a organização e gestão da classe, apresentar explicações claras e descrições significativas, coordenação das atividades de aprendizagem, respostas e reações, elogio e crítica, entre outras coisas. Conforme Shulman (2014a, p. 219), ela inclui “[...] gestão, explicação, discussão e todas as características observáveis da instrução direta e heurística eficaz, já bem documentadas na literatura da pesquisa sobre ensino eficaz”.

A **avaliação** é um processo que ocorre durante e após a instrução, tanto via checagem constante e informal de compreensões, possíveis dúvidas ou equívocos dos alunos, quanto vias sistemáticas mais formais de avaliação. Na sequência, a **reflexão** trataria de uma revisão e análise crítica do desempenho docente fundamentando suas explicações em evidências. São processos reflexivos sobre a ação pedagógica e não consiste em disposição individual ou se reduz a um conjunto de estratégias, mas sim ao uso de conhecimento analítico para examinar o próprio trabalho em face dos fins estabelecidos.

O último processo, **nova compreensão**, consiste em uma compreensão enriquecida dos propósitos, da matéria, do ensino, dos alunos, do próprio professor, e de outros conhecimentos da base de conhecimento para o ensino. É resultado de processos de ensinar e de aprender desenvolvidos, possibilitando a consolidação de novas compreensões e de aprendizagens. A partir dessa nova compreensão, aumentar-se-ia o repertório de ensino de um dado professor.

3.3 As formações discursivas na formação de professores de Geografia no Pibid

Como demonstrado no capítulo 1, para Foucault (2017), a formação discursiva trata de investigar a regularidade dos enunciados e a descrição dos fatos as quais se encontram em seus arquivos. Essa compreensão indica que os discursos e saberes configuram elementos históricos que devem ser expostos e compreendidos. Com base nisso, buscaram-se pesquisas acadêmicas que tratassem dos discursos e conhecimentos da formação de professores de Geografia no Pibid.

A partir de pesquisa no *site* de catálogo de dissertações e teses da Capes¹⁷ e no *site* do Programa de Pós-Graduação da UFPB (PPGG/UFPB)¹⁸, realizada em dezembro de 2018, foram encontradas 10 dissertações (9 no catálogo da Capes e uma no PPGG/UFPB). Foram utilizadas três palavras-chave na busca: Pibid, formação de professores e ensino de Geografia. A fim de que fosse possível uma comparação com esta pesquisa, selecionaram-se pesquisas que trabalhassem diretamente com os conhecimentos geográficos para o ensino (dada a especificidade do PCK, como ressalta Shulman).

A partir da leitura, análise e sistematização desses trabalhos, foi possível indicar formações discursivas organizadas em quatro eixos temáticos. É válido ressaltar que a seleção para cada quadro correspondeu aos objetivos e intencionalidade da análise e de cada trabalho, muito embora seja possível o diálogo entre eles. Sendo assim, apresentam-se:

1. O professor é um profissional que aprende no lugar da sua atividade, visto que ele produz a profissão docente;
2. A condição intelectual é primordial à atividade da profissão docente em Geografia;
3. A pesquisa é uma dimensão da formação que possibilita refletir sobre as situações do trabalho docente;

¹⁷ Disponível em: < <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> acesso em: 20 dez. 2018.

¹⁸ Disponível em: < <http://www.ccen.ufpb.br/ppgg>> acesso em: 20 dez. 2018.

4. A formação no Pibid possibilita a construção da identidade profissional e tem papel fundamental.

A seguir, apresentam-se tais pesquisas e as principais discussões realizadas por cada uma dessas formações discursivas.

3.3.1 O professor é um profissional que aprende no lugar da sua atividade, visto que ele produz a profissão docente.

Para o Pibid, é necessário que a universidade e a escola criem espaço e tempo conjuntos para o plano de desenvolvimento de formação de professores. Esse trabalho cotidiano escolar e acadêmico busca a construção de uma reflexão coletiva dos sujeitos envolvidos, estimulando a autonomia profissional e a produção de conhecimentos e valores. Nas pesquisas de Sene (2016), Woitowicz (2016) e Veríssimo (2018), pensar o lugar, os seus contextos, é uma fonte de profissionalização do magistério.

Sene (2016) desenvolve pesquisa documental das produções e experiências socializadas pelo Pibid de Geografia das universidades públicas do estado do Paraná em eventos regionais de 2012, 2014 e 2015. A partir da interpretação de Lee S. Shulman, o autor entende que o conhecimento do contexto educacional se refere à compreensão do “local e o momento histórico no qual se insere a comunidade escolar” em que o professor trabalha (SENE, 2016, p. 110).

Nesse sentido, esse conhecimento é imprescindível, pois permite ao professor compreender os condicionantes sociais nos quais os alunos estão inseridos e a correlação do lugar com as diferentes escalas geográficas de análise. Apesar das diversas metodologias empregadas no conhecimento do contexto, a mais comum, segundo Sene (2016), é a compreensão da realidade e associação com os conteúdos e conceitos da Geografia.

Ao analisar os trabalhos de Geografia que constituem os anais dos eventos do I e do II Seminário do Pibid do Paraná (2012 e 2014, respectivamente) e o I Encontro Paranaense do Pibid Geografia (2015)¹⁹, Sene (2016) observou que das oito IES (Unicentro, Unespar, UFPR, UEPG, Unioeste, UEL, UENP e UEM), esse tema correspondia a menos de 50% dos trabalhos apresentados, com exceção da Unioeste, no evento de 2012, com 54% (total de 19 trabalhos) e a Unicentro, em 2014, com 71% (total de 30 trabalhos).

¹⁹ Vale ressaltar que na pesquisa de Sene (2016), foram avaliados 35 trabalhos do Pibid de Geografia no I Seminário do Pibid do Paraná, em 2012; 43 trabalhos, no II Seminário do Pibid do Paraná, em 2014; 63 trabalhos no I Encontro Paranaense do Pibid de Geografia, em 2015.

Para Sene (2016), esse conhecimento do contexto educacional nos trabalhos do Pibid Geografia é o menos priorizado em relação ao conhecimento pedagógico ou do conteúdo. Não há uma constância em se trabalhar esse conhecimento. Contudo, os subprojetos do Pibid Geografia do estado do Paraná indicam que o conhecimento do contexto apresenta três principais elementos:

1. Conhecimento dos alunos, de seus familiares, do entorno da escola e do bairro onde a escola está localizada;
2. Método para o planejamento e definição das ações pedagógicas; e
3. Relação do contexto vivenciado com os conceitos geográficos.

Em outra pesquisa de dissertação, também desenvolvida no estado do Paraná, mas restrita à Unioeste – campus Marechal Cândido Rondon, Woitowicz (2016) analisa as ações desenvolvidas pelo subprojeto da área para o auxílio e aperfeiçoamento da formação inicial de professores, sobretudo, em relação ao aprendizado do trabalho docente e da qualidade do ensino de Geografia na escola e universidade. Logo, são realizadas entrevistas semiestruturadas com 12 alunos bolsistas do Pibid, 3 professores supervisores e 49 questionários com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. A autora analisa a formação inicial de professores de Geografia no Pibid em face da greve da educação pública paranaense no ano de 2015²⁰.

Sendo assim, a referida autora resgata os estudos de Lee S. Shulman, Paulo Freire, Clermont Gauthier, entre outros, e considera que a expressão *learning from experience* (aprendizado a partir da experiência), apresentada nos estudos de Shulman, dirige-se a uma formação de professores somada à luta social pela profissão em sala de aula e junto aos movimentos de greve paranaenses.

Para Woitowicz (2016), o programa proporciona aos alunos bolsistas do Pibid situações concretas de desenvolvimento ao analisar o fracasso escolar e problemas escolares (retenção, baixa estima dos alunos referente à aprendizagem, problemas na estrutura familiar dos discentes) e propor soluções (intervenções pedagógicas e aulas de reforço promovidas na Unioeste).

²⁰ De acordo com Woitowicz (2016), a referida greve ocorreu em decorrência de dois projetos do pacote fiscal, enviados pelo governador do estado do Paraná (Carlos Alberto Richa – PSDB), aprovados rapidamente e sem passar pelas comissões julgadoras, conhecidos pelos paranaenses como “tratoração”. A medida de austeridade foi proposta aos funcionários públicos de escolas, universidades, agentes penitenciários, setor de saúde e do Departamento de Trânsito do Paraná. Como consequência, 12 mil professores readaptados seriam remanejados de funções administrativas de volta às salas de aulas e haveria o corte de auxílio-transporte para professores afastados ou em férias, por exemplo.

Sobre a sua compreensão acerca do conhecimento do contexto e vivência no Pibid de Geografia, Woitowicz (2016, p. 60) afirma que:

A vivência da complexidade do trabalho docente no PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR acontece por meio de atividades práticas, mas só podem ser resolvidas ou minimizadas através de uma análise que mobiliza conhecimentos teóricos. Portanto, a atuação dos pibidianos ocorre numa sala de aula concreta, onde estão presentes muitas variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, e que exigem dos futuros professores tomadas de decisão.

De acordo com o pensamento da autora, as problemáticas vivenciadas pelos alunos bolsistas do Pibid diante do trabalho docente na escola devem promover a discussão, julgamento e tomadas de decisões em relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. Logo, a reflexão deve promover, a partir da relação teoria e prática, o desenvolvimento do processo formativo do licenciando em Geografia.

Veríssimo (2018) resgata uma perspectiva histórica das políticas públicas para a formação docente no Brasil. Aprofunda-se na análise das concepções construídas pelos alunos bolsistas do Pibid de Geografia para a formação inicial de professores dessa área da Unidade Acadêmica Especial Instituto de Geografia situado na Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. São sujeitos de sua pesquisa 21 alunos bolsistas, três supervisores e dois coordenadores de Geografia. As intervenções do Pibid na dissertação são desenvolvidas em três escolas estaduais do município de Catalão-GO.

Entre os conhecimentos básicos para a formação, Veríssimo (2018) apresenta as concepções dos alunos bolsistas do Pibid com relação às intervenções realizadas nos espaços escolares, apresentando aspectos positivos e negativos. A partir do procedimento metodológico do grupo focal, indica a importância da experiência pedagógica no contexto escolar pelos seguintes fatores:

1. Conhecer o espaço escolar e identificar os problemas relacionados à infraestrutura, a exemplo da falta de recursos para atividade didática (livros didáticos, laboratórios, maquetes, mapas, sala de vídeo e outros);
2. Realizar a articulação entre a construção de um conhecimento e o conteúdo vinculado ao pedagógico e empregar a metodologia de sequência didática para elaboração das atividades, aplicação e avaliação dos resultados do programa, contando com os esforços dos alunos bolsistas do Pibid, professores supervisores e coordenador de área e outros sujeitos da escola ou parceiros externos a ela. E, nessa lógica, propor novas maneiras de se trabalhar os conteúdos de Geografia contextualizados às vivências dos estudantes da escola. Envolver os alunos bolsistas no auxílio do trabalho do professor

supervisor ao propor aulas, trabalhos de campo e visitas à universidade, laboratórios, entre outros espaços não escolares.

3. Motivar o professor supervisor no desempenho de seu papel enquanto profissional da educação. Em alguns casos, há a omissão e acomodação do professor supervisor no papel de acompanhamento e motivação dos alunos bolsistas do Pibid. Esse cenário, segundo Veríssimo (2018), ocorre por diversos fatores: desestímulo com a carreira docente, sobrecarga de trabalho, problemas de saúde etc. Sendo assim, entre os papéis do Pibid está o de valorizar e reaproximar os professores supervisores das atividades acadêmicas: feiras de ciência, eventos científicos etc.
4. Promover o resgate e assistência ao alunado da Educação Básica pública: corresponde à identificação e ação dos alunos bolsistas do Pibid referentes aos diversos problemas que interferem nas questões disciplinares (indisciplina, desmotivação, rendimento escolar, ausência de diálogo, não curiosidade acerca da Geografia). De acordo com a análise dos alunos bolsistas do Pibid entrevistados por Veríssimo (2018), nas ações do Pibid de Catalão, esse é um dos aspectos que demandam tempo e atividade pedagógica contínua.

A partir de estudos de Adolfo S. Vázquez, Veríssimo (2018) entende que as ações na escola pelo Pibid devem promover a relação entre teoria e prática (*práxis*). O conhecimento de contexto é importante à medida que é relacionado aos teóricos no processo de formação. Nesse entendimento, é necessário “[...] transformar a consciência dos fatos, por meio de informações que podem ser obtidas durante a intervenção nos espaços educacionais, através de livres discussões e debates no âmbito acadêmico” (VERÍSSIMO, 2018, p. 192).

Analisando o conhecimento de contexto e vivência no Pibid nos trabalhos de Sene (2016), Woitowicz (2016) e Veríssimo (2018) reconhecem a complexidade do trabalho do professor de Geografia, a necessidade da aprendizagem e sua reflexão ao longo da vida, embora em alguns casos isso não ocorra. A intenção é trabalhar coletivamente (alunos bolsistas do Pibid, professores supervisores e coordenadores de Geografia) para apresentar soluções aos desafios educacionais na escola. Esses desafios correspondem ao ensino de Geografia, à infraestrutura, condições sociais dos alunos e luta pelo reconhecimento da profissão docente.

3.3.2 A condição intelectual é primordial à atividade da profissão docente em Geografia

Os conhecimentos ou saberes para o ensino de Geografia e formação de professores no Pibid estão no centro do debate das pesquisas de Carvalho (2016), Moraes (2018) e Correia (2018). Desse modo, as autoras buscam tecer a relação entre as propostas do Pibid e a execução dos projetos em IES e escolas específicas.

A pesquisa de dissertação de Carvalho (2016) apresenta como objetivo geral analisar a proposta do Pibid como experiência formativa do professor diante das demandas e desafios contemporâneos para a formação docente em Geografia no Brasil. Para isso, verifica junto aos sujeitos de sua pesquisa (alunos bolsistas do Pibid, professores supervisores e coordenadores) da Universidade Federal de Goiás (UFG), das Regionais de Jataí, Catalão e Goiânia, as percepções sobre o Pibid para a formação docente entre os anos de 2011 e 2014.

Carvalho (2016) enfatiza a importância da dimensão prática para a formação docente. Donald Schön, Maurice Tardif, Adolfo Sánchez Vázquez, Selma Garrido Pimenta e Antonio Nóvoa constituem alguns de seus referenciais. Ao analisar o projeto institucional do Pibid da UFG, em particular o subprojeto de Geografia, a autora descobre que a proposta formativa do Pibid comunga com as orientações das DCNs de 2002 (Resoluções CNE nº 1/2002 e nº 2/2002) ao reformular novos regimentos para o funcionamento dos estágios buscando um perfil profissional do professor da UFG e ressaltando o papel da prática no exercício dessa formação.

É presente no projeto institucional do Pibid da UFG o ato de pensar as complexidades da profissão docente. O projeto institucional determina isto: refletir sobre as incertezas e particularidades da atividade docente; estimular o desenvolvimento de experiências e análises; estreitar relações entre Educação Superior e Básica; articular as experiências vividas em seus cursos de formação inicial e a teoria e prática no cotidiano de escolas das redes estaduais e municipais do estado de Goiás.

Carvalho (2016, p. 26), respaldada em Vázquez, acredita que a práxis pedagógica deve ser um princípio para a formação dos professores de Geografia no Pibid. Portanto, considera que a existência da práxis volta-se a uma “atividade humana possuidora de um caráter consciente e dotada de finalidade”. Desse modo,

Ao pensar a atividade dos professores, pode-se concluir que se trata de uma atividade humana dotada de consciência e com a finalidade de transformar algo que se desencadeia na atividade prática manifestada no trabalho, aqui representada pelo ato de ser professor. Logo a ação do professor interfere na realidade, obedecendo a um dos princípios essenciais da práxis. Desta forma, a ação docente deve ser

pensada a partir da perspectiva da práxis, da qual ela não pode ser desvinculada para que não corra o risco de se tornar mecanizada. (CARVALHO, 2016, p. 26).

Para a autora, a prática não se reduz à ação mecânica, tampouco à teoria, numa concepção de aglomerado de informações. Em seguida, analisa – a partir de entrevistas com coordenadores de área, professores supervisores e alunos bolsistas do Pibid – a interpretação desses sujeitos sobre o princípio da relação teoria e prática nas atividades dos Pibids de Geografia, entre outras questões formativas.

Para Carvalho (2016), os saberes experienciais²¹ constroem um quadro de ações desenvolvidas pelos sujeitos integrantes do Pibid. De acordo com o grupo entrevistado, ela faz as seguintes observações:

- Coordenadores de área da Geografia: indicam o Pibid como um meio para valorizar o magistério e elevar a qualidade da formação inicial dos alunos do curso de Geografia, utilizando-se de atividades como oficinas pedagógicas para a Educação Básica e maior acompanhamento dos coordenadores de área. Isso possibilita um ganho para a escola no que corresponde à qualificação dos conteúdos ministrados e contribui para o crescimento do Ideb das escolas. Entre os seis coordenadores de área entrevistados, apenas um pontua a integração teoria e prática como meta do Pibid como uma causa dos resultados mencionados. Um dos problemas apresentados por esses sujeitos é a transferência da responsabilidade das aulas do professor supervisor para os alunos bolsistas do Pibid, principalmente, daqueles temas que não dominam. Isso seria um limite ainda presente no Pibid na formação continuada dos professores supervisores e do papel enquanto coformadores dos alunos bolsistas. Todavia, Carvalho (2016) acrescenta que há desconhecimento dos coordenadores de área sobre as propostas do Pibid ou até mesmo do ensino de Geografia, visto que não são especialistas dessa área. Logo, a pesquisa desenvolvida no Pibid necessitaria de maior instrumental teórico, conhecimentos específicos, da prática e da experiência, para se repensar não apenas os conteúdos da Geografia, mas também os elementos pedagógicos.
- Professores supervisores: para os cinco professores supervisores entrevistados, as motivações em participar do Pibid correspondem à reflexão sobre a própria prática, aproximação da universidade com a escola e a sua reintegração com o espaço

²¹ De acordo com Tardif (2010, p. 49), os saberes experienciais “são saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação”.

universitário. Eles silenciam-se sobre suas atribuições no programa e contribuição na formação dos alunos bolsistas do Pibid. A autora averigua os saberes da experiência docente desses professores. Alguns deles eram recém-formados e trabalhavam há menos de um ano na Educação Básica²² – o que contraria a regra de experiência mínima de 3 anos da Portaria nº 96/2013. Assim Carvalho (2016) argumenta que sem experiências práticas, a atuação como coformador seria comprometida. Em decorrência da carga horária de trabalho, qualidade das ações desenvolvidas e formação, os professores supervisores consideram a bolsa de estudo um fator importante para a sua permanência bem como a dos bolsistas do Pibid. Para esses sujeitos, nas intervenções do aluno bolsista do Pibid, é possível observar que as metodologias rompem com o caráter tradicional, incentivando a análise e crítica dos alunos da escola e produção de conhecimento. Apesar disso, é necessário maior envolvimento do professor supervisor para práticas mais dinâmicas e críticas, pois muitos se abstêm dessa função de orientador.

- Aluno bolsista do Pibid: a autora menciona que os 11 alunos bolsistas destacaram esses motivos para o ingresso no Pibid: a bolsa de estudo, a formação docente e a aproximação da futura área profissional. Carvalho (2016) identificou que o Pibid oferece possibilidades e mecanismo de incentivo para os jovens concluírem o curso de magistério e não optarem por outras carreiras. Conhecer a realidade escolar e a profissão é outro elemento empoderador, uma vez que permite a descoberta e a desconstrução de preconceitos acerca da profissão. Entre outros fatores citados pelos alunos bolsistas do Pibid, estão a troca de experiências com os coordenadores, supervisores e os colegas bolsistas, o conhecimento dos conteúdos escolares e, principalmente, a oportunidade de maior tempo de prática em relação às ações desenvolvidas nos estágios supervisionados. Carvalho (2016) explica que normalmente a carga de estudo semanal desses sujeitos é constituída de 4 horas, metade para observação em sala de aula e a outra para monitoria e grupos de estudos de textos acadêmicos. Contudo, na Regional I da UFG não havia intervenções metodológicas, apenas atividades de monitoria fora do horário da aula. Foram desconsideradas ou esquecidas a importância dos estudos teóricos e as suas aplicações

²² Carvalho (2016) explica que o último concurso para professores da Educação Básica, durante a sua pesquisa, havia ocorrido em 2010. Sendo assim, muitos professores trabalhavam a partir de contratos temporários, independentemente de tempo de experiência. Se a seleção do Pibid contasse apenas com professores supervisores contratados, isso geraria grande exclusão. Todavia, a autora questiona o tempo de experiência do professor e não o seu vínculo como profissional concursado ou contratado.

práticas. Os conflitos presentes na execução das ações do Pibid de Geografia decorrem do entendimento de que a experiência formativa prática, *per se*, poderia transformar algumas realidades escolares, a exemplo da falta de interesse dos discentes, omissão do professor supervisor. No entanto, “é necessário fazer com que o Pibid dissemine seus princípios pela escola, ao invés de incorporar esses problemas para a estrutura do programa” (CARVALHO, 2016, p. 129-130).

Considerando a discussão apresentada pelos três grupos de entrevistados, Carvalho (2016) conclui que para o Pibid de Geografia da UFG melhorar seus rendimentos e propostas formativas, é necessário repensar mecanismos para a superação dos conflitos. Propõe que a gestão de grupo deve esclarecer o papel de cada sujeito no programa e pensar os referenciais teóricos e metodológicos que substanciam a prática inicial dos alunos bolsistas do Pibid e auxiliar os professores supervisores a refletirem sobre sua experiência profissional.

Em caso semelhante, Morais (2018) analisa a ressignificação dos saberes docentes a partir das práticas de professores supervisores do Subprojeto Geografia do Pibid da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, em Campina Grande-PB.

A autora se utiliza da pesquisa colaborativa e a desenvolve em três momentos: a) pesquisa teórica e documental do Pibid e Subprojeto Geografia (Pibid/UEPB); b) observação de aulas e reuniões de planejamento nas escolas e universidade e entrevistas com os (ex) professores supervisores de três fases distintas – 1ª fase: 2012 a 2013; 2ª fase: 2013 a 2014; 3ª fase: 2016; c) proposta de intervenção formativa com os professores supervisores do Pibid de Geografia da 3ª fase do Pibid, oficina intitulada “Conhecimentos básicos da Cartografia”.

Morais (2018), respaldada nas ideias de Selma Garrido Pimenta, Maurice Tardif e Clermont Gauthier, entende a docência enquanto atividade profissional constituída de diferentes saberes. As proposições da autora convergem para a construção de múltiplos saberes historicamente e coletivamente estabelecidos para o magistério. Isso não se restringe à racionalidade técnica ou mera aplicação, pois o professor é considerado “[...] sujeito de um saber-fazer [que] propõe a aceitação da articulação constante e necessária entre teoria e prática no trabalho docente, significa observarmos a docência considerando nossos saberes de referência” (MORAIS, 2018, p. 29).

A teoria da epistemologia da prática profissional entende o professor enquanto sujeito de um saber-fazer, de uma relação constante entre teoria e prática no trabalho docente que necessita de reflexão, análise e problematização (re) significando seus saberes de referência que são: os saberes da área específica correspondem ao domínio teórico da Geografia; os saberes pedagógicos, aqueles (re) construídos a partir da prática e articulados a outros saberes;

saberes da experiência, capazes de moldar o perfil profissional de um professor, conferindo singularidades em sua atuação.

Morais (2018, p. 30) destaca a importância dos saberes da experiência para a formação continuada de oito professores supervisores do Pibid/Geografia/UEPB. Para ela, o saber da experiência potencializa os demais à medida que a experiência individual e coletiva desenvolve *habitus* e habilidades para o saber-fazer e saber-ser fundamentando-se em “[...] pensamentos, ideias, juízos e argumentos e validados pelas relações com nossos pares e nossos alunos”.

Com base nesses parâmetros, Moraes (2018) ressalta as atribuições dos professores supervisores, sintetizadas em: a) mobilizar suas experiências para orientar os alunos bolsistas do Pibid para trabalhar com os conteúdos geográficos em sala de aula; b) desenvolver planejamentos das ações do programa com os alunos bolsistas do Pibid observando as necessidades de cada ano do Ensino Fundamental ou Médio; c) controlar a frequência dos alunos bolsistas do Pibid nas ações pedagógicas na escola; e d) participar das atividades acadêmicas que sejam pertinentes à sua área de formação.

Para Moraes (2018, p. 70), essas ações contribuem para o “movimento de partilha de conhecimentos” entre os sujeitos participantes do Pibid (professores supervisores, alunos bolsistas, coordenador de área e colaboradores). As oficinas pedagógicas e reuniões de grupo de estudos no Pibid oportunizam o acesso a novas teorias e reflexões para intervenções nas instituições escolares pelos professores supervisores. Essa ação educativa é organizada e orientada a partir de situações reais do trabalho escolar.

De acordo com Moraes (2018), todos os professores supervisores entrevistados afirmam que a participação durante o Pibid proporcionou maior motivação e apreço pelo magistério. Reaproximou-os da universidade, de novos referenciais teóricos e práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Geografia. Eles indicam que sua formação inicial para o trabalho com os conhecimentos teóricos foi satisfatória, todavia, uma ex-professora supervisora do programa (1ª fase) registra que na época de sua licenciatura havia insuficientes orientações práticas voltadas à realidade escolar.

O tempo de magistério, ou seja, de desenvolvimento do saber da experiência, é um dos elementos importantes para investigar as práticas docentes dos professores supervisores – o perfil dos docentes do Pibid variava de 30 anos a pouco mais de um ano de experiência²³.

²³ Moraes (2018), diferente de Carvalho (2016), não reflete sobre a pouca experiência de alguns dos professores supervisores do Pibid entrevistados, embora siga a mesma legislação geral do Pibid e enfatize a questão dos saberes da experiência no processo de formação continuada.

Conforme as reflexões de Moraes (2018), a reaproximação com a universidade reposiciona o professor supervisor a uma postura mais crítica de sua atuação na escola e possibilita revisitar questões técnicas de sua atividade como a escrita de trabalhos científicos relacionados à Geografia.

Considerando a proposta final de sua investigação, Moraes (2018) desenvolve uma oficina pedagógica enquanto atividade colaborativa de sua pesquisa. De acordo os professores supervisores, os conteúdos da Geografia Física e Cartografia eram os quais os alunos bolsistas do Pibid tinham maior dificuldade nas intervenções do Pibid. Não é evidente se essa era também uma dificuldade na atuação dos professores supervisores.

Apenas um, entre os três professores supervisores (daquele edital), participa das atividades de planejamento e execução da oficina. Todavia, a autora julga que isso é um momento de construção de referenciais de saberes geográficos, pedagógicos e experiência para o professor, alunos bolsistas e demais sujeitos que participam do Pibid.

Moraes (2018) conclui que o Pibid tem significado para o professor supervisor ao passo que possibilita refletir sobre a sua formação inicial e continuada, desconstruindo a ideia de que a escola seria apenas lugar de reprodução dos conhecimentos acadêmicos. O Pibid promove e valoriza a docência, os saberes profissionais dos professores supervisores e abre múltiplas possibilidades do trabalho com os conteúdos geográficos acordados com as experiências de cada professor de Geografia.

Correia (2018), motivada a partir de sua participação enquanto professora supervisora do Pibid de Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-RJ (PUC-Rio), desenvolve pesquisa de mestrado com o objetivo de analisar as contribuições e os limites do Pibid/PUC-Rio na formação de professores de Geografia para a Educação Básica.

Para a autora, o Pibid auxilia na formação de professores no contexto das escolas públicas com baixo rendimento no Ideb e na recuperação do desempenho escolar, problemas de repetência e evasão. Além disso, afirma que na PUC-Rio essa relação entre as escolas públicas e a universidade, mediada pelo Pibid, ocorre por meio das seguintes licenciaturas: Letras (Inglês e Português), Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, História e Geografia.

Para Correia (2018), todos os sujeitos envolvidos no programa da área de Geografia (coordenador de área, professor supervisor, alunos bolsistas do Pibid, aluno da escola e demais colaboradores) desenvolvem estes conhecimentos: a valorização da experiência do professor; articulação entre saberes da experiência e conhecimentos teóricos; e desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas. Ela defende dois posicionamentos: a

escola enquanto espaço de produção de conhecimento e que o professor é o sujeito que conhece bem a realidade de trabalho e desafios de sua profissão.

O Pibid de Geografia da PUC-Rio auxilia no processo de reflexão das propostas formativas do curso de licenciatura. Apresenta enquanto referencial os PCNs, o Projeto Curricular de Curso e o diagnóstico da realidade escolar para diretriz do Pibid Geografia. Logo, as ações do Pibid Geografia PUC-Rio são divididas em seis etapas: organização e preparação; formação da equipe; execução de atividades formativas e didático-pedagógicas; atividades formativas e didático-formativas em campo; acompanhamento do projeto; e socialização dos resultados.

A estrutura organizativa do Pibid da PUC-Rio é baseada na abordagem do ciclo de políticas que propõem organizar e preparar a equipe para o “*contexto da prática e o contexto de resultados e efeitos* [que] podem ocorrer ao mesmo tempo” (CORREIA, 2018, p. 74-75, grifo da autora). De acordo com Correia (2018), os resultados são: valorização dos cursos de licenciatura por parte dos departamentos da universidade; revisão dos currículos voltados à formação de professores e redefinição dos objetivos das disciplinas como as Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados; incentivo à permanência dos alunos nos cursos de licenciatura; intercâmbio entre a escola e universidade articulando práticas, conhecimentos e experiências; valorização do professor da escola enquanto coformador e incentivo financeiro a partir da bolsa de estudo; e interlocução dos conhecimentos e experiências.

O estudo realizado por Correia (2018) corresponde às ações do Pibid de Geografia desenvolvidas, majoritariamente, na Escola Municipal George Pfisterer, na favela da Rocinha-RJ (maior favela da América Latina). Em decorrência do cenário de constante conflito de tráfico e disputa de territórios entre facções rivais, o Pibid da PUC-Rio propõe pensar a dimensão do lugar e suas correlações para o trabalho com os conteúdos geográficos.

Na época da abertura do Edital da Capes nº 61/2013 do Pibid, a parceria com a escola possibilitou o acolhimento do subprojeto de Geografia. O plano de trabalho desenvolvido era norteado por estas dez ações: 1) analisar criticamente o planejamento, a organização e a execução das aulas do professor supervisor; 2) realizar o planejamento bimestral das turmas; 3) produzir planos de aula; 4) produzir materiais didático-pedagógicos; 5) planejar e realizar atividades interdisciplinares; 6) planejar e realizar atividades mobilizadoras do espaço escolar; 7) inserir novos assuntos de interesse da Geografia e novas abordagens da Geografia na escola

básica; 8) planejar e realizar trabalhos de campo; 9) produzir artigos acadêmicos sobre o ensino-aprendizagem da Geografia escolar; e 10) participar de seminários Pibid/PUC-Rio.²⁴

A autora ressalta que o processo educativo deve incluir os sujeitos, práticas, construção do conhecimento, ideologia, aspectos socioculturais e a construção cidadã. Para ela, essa mediação perpassa pela construção dos conhecimentos de base para efetivação do trabalho docente. A relação entre o conhecimento científico e o conteúdo escolar permite, aos alunos bolsistas do Pibid, refletir sobre as práticas docentes e estratégias metodológicas para o ensino, além da “autonomia intelectual e a capacidade de articular as contribuições teóricas com as atividades profissionais cotidianas” (CORREIA, 2018, p. 93).

A pesquisadora desenvolve entrevista semiestruturada com quatro grupos de sujeitos do Pibid da PUC-Rio: coordenadores de área, professores supervisores, alunos bolsistas do Pibid atuantes e ex-participantes. No que corresponde ao contexto da prática, os dois coordenadores de área são apresentados como professores que ministram disciplinas de práticas de ensino e estágios supervisionados no curso de licenciatura, sendo que uma delas também ministra aulas no Colégio de Aplicação da mesma instituição. Para esses sujeitos, o Pibid permite aos alunos bolsistas aprender mediante a prática, promovendo a ação formativa a partir da pesquisa, da compreensão da realidade das escolas públicas do município do Rio de Janeiro e sua reflexão, promovendo a autonomia.

De acordo com os coordenadores de área, a experiência do Pibid é distinta do estágio supervisionado. Há, pois, maior relação entre universidade e escola, disponibilização de recursos financeiros para bolsa de estudo aos sujeitos (alunos da licenciatura e professores da escola) e para aquisição de materiais e vínculo obrigatório com um professor/turma. Para eles, embora o Pibid da PUC-Rio proponha diferentes mecanismos de aproximação dos professores supervisores à universidade, a formação continuada não é suficiente e deveria ser repensada pelos cursos de extensão e pós-graduação oferecidos pelas universidades no que corresponde ao incentivo e flexibilidade de tempo (CORREIA, 2018).

Por sua vez, os quatro professores supervisores da Escola Municipal Georg Pfisterer, participantes entre os anos de 2014 e 2017, possuem entre 18 e 30 anos de experiência na Educação Básica. Para eles, a aproximação com os alunos bolsistas do Pibid permitiu modificar o perfil de suas aulas, agregando projetos com aulas de campo e novas metodologias para abordagem dos conteúdos, por exemplo.

²⁴ Para mais informações acerca de cada um desses pontos, consultar Correia (2018, p. 87-89).

Os professores supervisores orientam os alunos bolsistas do Pibid em relação à postura em sala de aula e conhecimento didático do conteúdo, permitindo que a linguagem utilizada seja compreendida pelos alunos da escola. Para um dos professores, a abordagem do trabalho do Pibid é colaborativa. Desse modo, é um exercício contínuo que parte do planejamento e percorre os referenciais teóricos, a execução das ações, avaliações, reflexões na escola e universidade e divulgação desta pesquisa em eventos acadêmicos. A experiência no contexto escolar é essencial para o desenvolvimento do aluno bolsista do Pibid, esclarece Correia (2018).

Os relatos de experiência dos 18 alunos bolsistas do Pibid demonstram que os interesses e aproximações desses pelo Pibid são semelhantes àqueles apresentados por Carvalho (2016) – bolsa de estudo, aproximação à profissão docente e conhecimento da realidade escolar. Para eles, o programa tem apresentado impactos positivos para formação tanto dos conhecimentos adquiridos através das experiências no cotidiano escolar quanto do processo de produção de pesquisas para o ensino de Geografia.

No caso dos nove alunos ex-bolsistas, é possível perceber que o Pibid possibilitou uma visão mais crítica e afetuosa para os problemas que envolvem a educação pública e os currículos dos cursos de formação de professores. Alguns acusam os professores supervisores por não desenvolver a orientação, mas acreditam que, pelo conjunto, a escola e a universidade ganharam maior visibilidade e reconhecimento após o trabalho do Pibid da PUC-Rio no município do Rio de Janeiro.

Correia (2018) finaliza seu trabalho indicando que os pontos positivos do Pibid Geografia da PUC-Rio são a multiplicidade de estratégias didáticas (com incentivo de ações fora do ambiente escolar), aproximação dos conteúdos à realidade dos alunos da escola, promoção de pesquisas acadêmicas (artigos e monografias), além da formação inicial e continuada de professores.

Por outro lado, a autora indica os fatores limitadores: cenários de crise política e econômica brasileira que ampliam cortes às pastas educacionais e do Pibid, a necessidade da luta por melhores planos de carreira, condições físicas e tecnológicas das escolas, reconhecimento social da profissão, entre outros. Por fim, a necessidade de maior interação entre os subprojetos do Pibid da PUC-Rio, limitada a um encontro por ano. Esse apanhado, para Correia (2018), permite repensar e indicar melhorias ao Pibid enquanto política de formação docente.

3.3.3 A pesquisa é uma dimensão da formação que possibilita refletir sobre as situações do trabalho docente

Entre os trabalhos pesquisados, Santos (2018) e Silva (2018) julgam a importância do ato da pesquisa para a formação de professores, ensino de Geografia e a escola no Pibid. Destacam as principais linhas de ações dos subprojetos em âmbito nacional apresentadas pelos alunos bolsistas e outros sujeitos interessados no Pibid em anais de eventos de Geografia.

Em sua pesquisa de mestrado, Santos (2018) tem como objetivo analisar os efeitos do Pibid enquanto política pública para o arcabouço teórico-metodológico do ensino da Geografia. Essa caracterização utiliza-se da pesquisa documental e análise do conteúdo para o estudo dos artigos dos anais do XII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (Enpeg), realizado em João Pessoa-PB, em 2013.

A pesquisa de Santos (2018), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, corresponde a um dos segmentos da “pesquisa guarda-chuva” intitulada: Políticas públicas na formação de professores: análise da contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid, para os pressupostos teórico-metodológicos do ensino da Geografia.

O autor analisa o Pibid a partir da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, assim como Correia (2018). O Pibid é considerado uma política pública educacional, analisada em macro e microestruturas de sistema, observando a percepção e experiências dos sujeitos e repensando a dicotomia entre estrutura e representação. Para o autor, essa compreensão de política é entendida “como texto e como discurso” (SANTOS, 2018, p. 26).

Alicerçado nessas ideias, Santos (2018) apresenta sete categorias de análise dos 27 artigos analisados nos anais do Enpeg, são elas: Primeiro contato; Abrangência da pesquisa; Possibilidades do Pibid de Geografia; Quais foram os caminhos?; Características das práticas pibidianas; Articulação entre teoria e prática; e Contribuições do Pibid para a escola.

O autor esclarece que a categoria **primeiro contato** consiste em dados genéricos do *corpus* de sua pesquisa. Ele observa que a maior concentração de autores acerca desses trabalhos é constituída por graduandos (12 alunos bolsistas do Pibid), seguida por doutores (7 autores), mestrando (1 autor), doutorando (1 autor) e coordenador de área (1 autor). Santos (2018, p. 45) questiona a ausência de professores supervisores na autoria de trabalhos de ensino de Geografia, ao afirmar que:

Isto indica certo distanciamento entre a escola e a universidade, uma vez que, mesmo os professores das escolas de ensino básico atuantes no Pibid, como o caso dos supervisores, não possuem representatividade nos anais do Enpeg 2013.

De acordo com o autor, isso demonstra problemas na relação escola-universidade, em que as IES desconhecem a realidade do trabalho docente na escola. Isso, por exemplo, “[...] justifica a baixa adesão dos professores supervisores à produção científica pelo fato de esses não possuírem uma formação que privilegiasse a pesquisa, como ocorre nos cursos de graduação de bacharelado” (SANTOS, 2018, p. 46). Tal afirmação do autor retrata um equívoco, visto que a pesquisa não é um privilégio do bacharelado. O curso de licenciatura é responsável por uma produção científica e ensino da pesquisa voltado ao magistério.

A maioria dos sujeitos apresentados nesses artigos são alunos da Educação Básica (24 ocorrências), alunos bolsistas do Pibid (21 ocorrências), supervisores (8 ocorrências) e coordenador de área (1 ocorrência). A maioria desses trabalhos é desenvolvida pelos alunos bolsistas do Pibid acerca de sua própria prática nas ações do programa (relatos de experiência), sendo que a quantidade mais significativa de trabalhos é da Universidade Estadual da Bahia (4 trabalhos), seguida pela Universidade Estadual da Paraíba (2 trabalhos) – não são destacados os campi dessas IES.

Sobre a categoria **abrangência da pesquisa**, Santos (2018) considera que há 22 trabalhos numa esfera local ou mais pontuais do total dos 27 analisados, sendo que 21 artigos apresentam a palavra Pibid em seu título e 18 trabalhos, em seu resumo.

Possibilidades do Pibid de Geografia indicam a ocorrência dos trabalhos dos anais dos Grupos de Trabalhos (GT) nos quais estão os artigos. A maior parte (7 artigos) corresponde ao GT: Diferentes linguagens no ensino de Geografia: novas possibilidades, seguido pelo GT: História da Geografia escolar: pesquisa e contribuições para a formação de professores e o GT: A construção do conhecimento escolar: conceitos e conteúdos, ambos os GTs com 6 trabalhos. Há 16 temáticas apresentadas nesses trabalhos, sendo que as duas mais recorrentes são a relevância do Pibid e o ensino e aprendizagem em Geografia. Nesse sentido, as palavras-chave mais citadas são: ensino de Geografia, 14 vezes; Pibid, 7 vezes; Geografia, 4 vezes (SANTOS, 2018).

A categoria **quais foram os caminhos?** evidencia os métodos de pesquisa e procedimentos adotados. Para Santos (2018), há uma inconsistência dessas informações nos trabalhos sobre o Pibid. Doze trabalhos não esclarecem o percurso metodológico desenvolvido em sua pesquisa. Procedimentos de pesquisa como entrevistas (4 casos) e observação (3 casos) são equiparados a metodologias: pesquisa-ação (1 caso) ou análise

documental (1 caso), por exemplo. Para o autor, “esse fato reforça a desqualificação que as ciências humanas sofrem diante das demais áreas de conhecimento, com um discurso de não cientificidade” (SANTOS, 2018, p. 55).

Em **características das práticas pibidianas**, é exposto que a inovação e criatividade e recursos didáticos são as dimensões mais trabalhadas e pesquisadas nas ações do Pibid, com ocorrência de 15 e 22 menções, respectivamente, nos 27 artigos analisados. Esse cenário está em concordância com as diretrizes do Pibid no que se refere à oportunidade de criar experiências e estratégias didático-pedagógicas e recursos didáticos para os conteúdos de Geografia. Além disso, Santos (2018) afirma que em 14 trabalhos é resgatada a importância do trabalho coletivo para o aprimoramento da aprendizagem do professor.

A categoria **articulação entre teoria e prática** é resgatada por Santos (2018) como importante princípio do Pibid para a formação inicial e continuada dos professores. A presença dessa categoria em sua dimensão interacional e dialética está presente em 14 dos 27 artigos analisados.

A última categoria, **contribuições do Pibid para a escola**, demonstra que 22 trabalhos consideraram o contexto da realidade escolar e 5 da universidade. O restante considerou o contexto da comunidade local ou centro educacional. Para Santos (2018), fundamentado em António Nóvoa, esses trabalhos são uma forma de inserir a pesquisa na atividade docente, enquanto uma prática científica para pensar as dimensões dos sujeitos, conhecimentos e valores que importam à docência.

Todavia, mesmo com a importância das pesquisas citadas anteriormente, 18 dos artigos analisados não propõem um efeito retroativo dessas pesquisas. Ao finalizar seus artigos, “[...] seus resultados não são socializados com os participantes da mesma, uma vez que esse relato não aparece em mais da metade dos artigos” (SANTOS, 2018, p. 59).

Como observado, o trabalho de Santos (2018) desenvolve uma caracterização mais descritiva acerca dos anais do evento sem deter-se em maiores reflexões entre tais resultados e as propostas do ciclo de políticas. Todavia, o autor reconhece o significado dos trabalhos e, em linhas gerais, atende aos direcionamentos do Pibid, principalmente ao que corresponde à articulação escola e universidade.²⁵

Em uma perspectiva de investigação semelhante, Silva (2018) propõe uma análise das produções científicas acerca do Pibid de Geografia no Brasil. Desse modo, tem como objetivo

²⁵ Um fato não mencionado na dissertação de Santos (2018) é que, na maioria das IES do Brasil, principalmente do subprojeto Pibid de Geografia, os cursos de licenciatura ingressaram no programa a partir do edital de 2011/2012.

de sua pesquisa de dissertação caracterizar o ensino de Geografia no âmbito do Pibid. Para isso, a autora justifica que desenvolveu levantamento bibliográfico dos principais eventos nacionais da área de Geografia entre os anos 2011 e 2015.

O título, as palavras-chaves e o resumo de cada artigo possibilitaram a identificação e análise dos trabalhos assim considerados como resultantes das atividades do Pibid. Nos apêndices da dissertação de Silva (2018), é demonstrada uma sistematização de todos os trabalhos – informam-se o título e o resumo por evento e identificam-se as respectivas IES. Aqui detemo-nos em apresentar o quadro-síntese dos eventos analisados voltados ao Pibid de Geografia (ver quadro 4, a seguir).

Quadro 4 – Trabalhos sobre o Pibid publicados nos eventos nacionais da Geografia.

Evento/Local de realização	Ano de realização	Número de trabalhos	Quantidade de IES
XI Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg) – Goiânia (GO)	2011	08	3
XVII Encontro Nacional de Geógrafos (ENG) – Belo Horizonte (MG)	2012	28	14
XII Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (Enpeg) – João Pessoa (PB)	2013	23	19
VII Congresso Brasileiro de Geógrafos – Vitória (CBG) (ES)	2014	39	20
VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia (FALA PROFESSOR) – Catalão (GO)	2015	14	8
Total	-	112	-

Fonte: Silva (2018, p. 49). Adaptado pelo autor.

De acordo com Silva (2018), a partir dos dados apresentados no quadro 4, é possível depreender que há uma ampliação dos subprojetos de Geografia no Pibid. Isso representa o maior número de trabalhos apresentados a partir de 2011 e participação das IES. Dessas IES, 21 são federais, 18 estaduais, 4 privadas sem fins lucrativos e 2 de Institutos Federais. O estado de Minas Gerais tem maior representatividade (6 IES, UFST, Facip-UFU, IFMG, UFV e UFU), seguido por São Paulo (5 IES, PUC-Campinas, Unicamp, CUFSA, IFSP e Unesp-Rio Claro) e Rio de Janeiro (UERJ, UFRJ-IM, UFF, PUC-RJ e UFRJ). No estado da Paraíba, apenas a UEPB tem participação de 2 trabalhos no XII Enpeg de 2013.

Com base nos anais dos referidos eventos, a Unimontes tem o maior número de publicações referentes ao Pibid, participando dos eventos investigados com exceção do Fala Professor de 2015. A UEL, por sua vez, apresenta o maior número de trabalhos publicados tanto no Enpeg 2013 quanto no CBG. Das 24 temáticas apresentadas nos cinco eventos analisados por Silva (2018), as três que mais se destacam são: Relatos gerais sobre

experiências e práticas realizadas pelo Pibid em aulas de Geografia (23 trabalhos); Recursos Didáticos – análise e produção de material (15 trabalhos); e Representações cartográficas (10 trabalhos).

De acordo com Silva (2018, p. 54), o processo de desenvolvimento de pesquisas pelo Pibid de Geografia auxilia a discussão sobre a formação inicial e continuada de professores, “[...] analisando o papel da pesquisa dos coordenadores, supervisores e discentes do Pibid, mostrando a importância que esta tem na construção do conhecimento geográfico escolar e como a pesquisa se torna efetivamente parte do que é ser um professor”.

Para a autora, o desenvolvimento de múltiplas propostas metodológicas e de recursos didáticos é importante para a melhor compreensão dos conteúdos pelos alunos da Educação Básica. Isso é encarado como um dos pontos principais na inovação do ensino de Geografia no Pibid. Portanto, o programa incentiva novas pesquisas científicas no campo da licenciatura em Geografia.²⁶

Existem similaridades no processo formativo dos alunos bolsistas nos subprojetos de Geografia do Pibid no Brasil. Segundo Silva (2018), inicialmente há revisões e discussões acerca da bibliografia voltada ao ensino de Geografia, define-se um planejamento com os membros integrantes do programa (alunos e professores) e, por fim, o grupo de alunos bolsistas é inserido no espaço escolar.

De modo geral, os alunos bolsistas do Pibid recebem orientações dos professores coordenadores e participam de grupos para discussão de textos e planejamentos semanalmente ou quinzenalmente, além de reuniões mensais para análise do andamento e resultados das ações desenvolvidas. O professor supervisor, por sua vez, contribui com sua experiência e conhecimentos referentes ao conteúdo de Geografia e vivência na escola (SANTOS, 2018).

Essas pesquisas desenvolvidas pelos alunos bolsistas do Pibid permitem aproximar universidade e escola, preencher lacunas dos alunos da universidade no que se refere ao conhecimento pedagógico do conteúdo e de suas percepções da escola e trabalho docente, além de auxiliar o professor supervisor a se aproximar das recentes pesquisas acadêmicas, possibilitando desenvolver novas estratégias de ensino menos tradicionais e mais críticas acerca do espaço geográfico.

Por meio dos artigos desenvolvidos no Pibid, é demonstrada a correlação entre livros didáticos e produção de outros materiais. Para Silva (2018), a crítica relacionada aos materiais

²⁶ É importante ressaltar que após os dados mais gerais acerca dos trabalhos do Pibid de Geografia nos anais dos trabalhos apresentados, Silva (2018) recorre à análise exemplificativa de alguns artigos e não mais retorna a análises quantitativas ou de correlações das pesquisas.

didáticos está direcionada, principalmente, ao uso enciclopédico e mnemônico do livro em sala de aula ou por sua ausência em alguns estados brasileiros. Logo, há o estímulo pela criação de jogos, uso de animações ou por pesquisas acadêmicas que orientem metodologias com os conteúdos de Geografia.

Para a autora,

A partir dos recursos didáticos abordados nesses trabalhos, analisamos que o Pibid tem utilizado diferentes linguagens para trabalhar com o ensino de Geografia. Nas atividades, os pibidianos não ficam presos apenas ao livro didático, foram orientados a buscar diferentes formas e materiais didáticos para trabalhar os conteúdos nas aulas de Geografia, permitindo, assim, o processo de ensino e aprendizagem. (SANTOS, 2018, p. 65).

Silva (2018) compreende que os artigos analisados nos anais de Geografia fornecem propostas ligadas ao conhecimento didático dos alunos bolsistas do Pibid e professores supervisores. Para esses sujeitos, é importante que as aulas dessa disciplina sejam dinâmicas, lúdicas e interativas e que contribuam para a correlação do conteúdo com o cotidiano dos alunos da escola. A autora conclui que além da contribuição financeira para os alunos bolsistas, o Pibid auxilia o desenvolvimento de experiências e aprendizagens acerca da atividade docente.

Sendo assim, o Pibid, mediante a pesquisa, possibilita condições para articular a universidade e escola (em seus sistemas municipais e estaduais). A intenção de fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter investigativo tem potencialidade na melhoria da qualidade da educação (universitária e escolar), no aprimoramento do conhecimento pedagógico do conteúdo, projetos de colaboração, entre outros. Esses fatos podem interferir na percepção dos alunos bolsistas do Pibid da realidade escolar e de sua identidade enquanto professores, como destacado no tópico a seguir.

3.3.4 A formação no Pibid possibilita a construção da identidade profissional e tem papel fundamental

A construção da identidade docente ocorre em meio às experiências formativas, conhecimentos, habilidades, atitude e valores. É sobre isto que se dedicam os trabalhos de Freitas (2016) e Rodrigues (2018) ao proporem estudar os percursos e encontros formativos que possibilitam a identidade profissional a partir do Pibid de Geografia.

Freitas (2016), em sua investigação de mestrado, recorre a um estudo de caso do tipo etnográfico para compreender como se constrói a identidade docente dos licenciandos

bolsistas de iniciação à docência do Geopibid (subprojeto de Geografia do Pibid) da Unicamp, a partir das ações direcionadas à formação do professor-pesquisador.

A compreensão da autora entremeia-se na de Michel de Certeau. Ela afirma que o cotidiano dispõe de aspectos além do quantificado, organizado e classificado que definem nossos modos de pensar, falar e agir de acordo com as práticas tradicionais. Portanto, o cotidiano é um *espaço-tempo* do acontecer constituído de modos de fazer imbricados de práticas sociais plurais e subjetivas, que alteram a ordem e relações de poder. Sendo assim,

O cotidiano de Geopibid é um *espaço-tempo* complexo, cujas identidades que o compõem são tecidas em seu âmago, sendo resultados dos múltiplos conhecimentos, experiências e valores que perpassam a vida de cada sujeito. É constitutivo do cotidiano ser múltiplo, provisório, dinâmico e imprevisível. As ações produzidas por cada indivíduo fazem parte de uma rede de subjetividades que se constitui a partir da diversidade dos *espaços-tempos* em que estamos inseridos. Por sua vez, condicionam o nosso comportamento às formas de agir e pensar. (FREITAS, 2016, p. 96).

Para Freitas (2016), o cotidiano não deve ser confundido com rotina (repetição de atividades, previstas e articuladas a ações específicas), mas como ação produzida de acordo com as práticas e valores sociais que exigem vigilância e reflexão do sujeito em formação. Desse modo, a autora recorre a questionários autobiográficos respondidos por dois grupos de alunos bolsistas do Geopibid: o primeiro grupo, que participou entre os anos de 2011 e 2012; e o segundo grupo, após 2012.

O primeiro grupo do Geopibid da Unicamp era constituído por 20 alunos bolsistas do Pibid, dois professores supervisores e um coordenador de área. Conforme Freitas (2016), esse grupo apresentava uma concepção de Geografia escolar associada à compreensão epistêmica centralizadora da comunidade docente do departamento de Geografia da Unicamp que esteve responsável pela coordenação de área e elaboração do subprojeto. Transpor o sentido teórico-metodológico da ciência geográfica à disciplina escolar era a única forma de atribuir sentido à matéria a ser ensinada.²⁷

O tema globalização serviu como eixo das atividades desenvolvidas em turmas do 2º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Campinas-SP. Apesar de o projeto do Pibid da Unicamp indicar a parceria universidade e escola na definição das ações, Freitas (2016) questiona a escolha pelo tema Globalização para o desenvolvimento de todas as ações do Pibid. Para ela, isso evidencia uma proposta de conteúdo da Geografia escolar que utiliza como referência a Geografia acadêmica.

²⁷ Contrária a essa ideia, Freitas (2016, p. 98) entende que “A relação entre esses dois campos [escola e universidade], no entanto, não é oposta e sim indissociável, com cada qual produzindo conhecimentos próprios dentro dos conceitos-chave da ciência geográfica”.

Nessas condições, a concepção curricular formativa da universidade é legitimadora da produção dos conhecimentos geográficos escolares. Além do mais, o seu currículo praticado, de acordo com o relato dos alunos bolsistas do Pibid, é que os licenciandos envolvidos no programa deveriam assumir as turmas na escola, sem a presença do supervisor, e produzir suas aulas seguindo os temas anteriormente definidos²⁸. Assim, esse grupo de alunos bolsistas desenvolvia uma autogestão das ações, organizando suas atividades de acordo com os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e imitados na escola (FREITAS, 2016).

Freitas (2016, p.101) afirma que se a prática docente tem por finalidade repetir um único modelo de atividade docente (em especial o tradicional), isso interfere na experiência, na seleção de seu comportamento profissional. A imitação é um modo de o professor adquirir experiências próprias e outros conhecimentos, todavia, “se os alunos não possuem o conhecimento crítico adequado para esta seleção, acabam por transpor modelos inadequados”.

Dessa feita, a autora considera que o rigor metodológico, altamente controlado, tenha definido um perfil de Geopibid que aproxima a universidade da escola, mas, de mão única e bancária, entendendo a instituição escolar corresponsável pela formação dos futuros professores. O primeiro grupo apresenta uma lógica de reprodução de conhecimentos acadêmicos, ignorando o cotidiano, seus conhecimentos e dinâmicas escolares. Somam-se a isso a amplitude dos significados dos temas propostos e a pouca orientação e aproximação dos coordenadores de área com o ensino de Geografia.

Acerca do segundo grupo do Geopibid, em 2012, há a mudança do coordenador de área, que, segundo Freitas (2016), é especialista no ensino de Geografia e recém-concursado na Unicamp. Com seu ingresso, é submetido novo subprojeto de Geografia do Pibid em 2014 e alterada a lógica de orientação e atividades do grupo. Isso gerou questionamentos e descontentamentos pelos membros mais antigos do Geopibid.

Muda-se o eixo articulador (Globalização) para o cotidiano escolar. Nesse momento, mais uma escola é acrescentada ao subprojeto do Pibid de Geografia. Os alunos bolsistas remanescentes são enviados à nova escola, enquanto os novatos para a escola antiga. Como não havia tema previsto, propôs-se aos alunos bolsistas a busca pelas demandas escolares. Assim, para Freitas (2016), esta foi a maior contribuição para o grupo do Pibid: aprender a escutar a escola, aprender com sua experiência e desenvolver uma leitura de mundo.

²⁸ Sobre isso, Freitas (2016) faz referência à entrevista com uma aluna bolsista do Pibid que trabalhou um trecho de três páginas do livro “Por uma outra Globalização” do autor Milton Santos. Ao ler com os alunos da escola e questioná-los sobre o que apresentava o texto, observou a incompreensão da turma e desmotivação para com a aula.

Freitas (2016), enquanto colaboradora do Pibid, propôs o uso do método etnográfico como possibilidade da interpretação do espaço escolar para os alunos bolsistas. Ela propõe estranhar o cotidiano da escola para melhor compreendê-lo. Isso auxiliou os bolsistas a refletirem sobre sua própria identidade, visto que a licenciatura não foi a primeira escolha, mas as necessidades financeiras e sua autonomia em relação à família ao longo da graduação. Explica a autora que:

Os bolsistas novos que foram alocados para a antiga escola já estavam inseridos no mercado de trabalho como docentes, seja na rede estadual de ensino ou escolas privadas. Suas inquietações recorrentes colocavam em xeque os dois momentos de prática docente, que viviam em diferentes espaços e os levavam a visualizar a professora supervisora como uma companheira de trabalho, sem muito estabelecer uma hierarquia. E isso se tornou um ponto delicado. (FREITAS, 2016, p. 105).

Críticas e indagações surgiram em torno da metodologia mais tradicional e centrada no currículo prescritivo de uma professora supervisora em relação ao outro supervisor. Freitas (2016) esclarece que o Geopibid procurou sensibilizar os alunos bolsistas: a prática tradicional nem sempre é ruim. A prática social da profissão envolve conhecimentos, técnicas e habilidades diversas. A autora reconhece que os alunos bolsistas do Pibid aprenderam outros conhecimentos com essa supervisora, a exemplo da importância dos planos de aula, sempre cobrados para as ações do grupo.

De acordo com o relato etnográfico e do estranhamento dos sujeitos da escola, a compreensão das relações sociais estabelecidas, a produção curricular e a organicidade própria e subjetiva pelos alunos bolsistas do Pibid tornaram-se possíveis. Nesses estudos, emergiram os temas como o contexto histórico de fundação, reconhecimento do Plano Político-Pedagógico e descrição de projetos educacionais.

Segundo Freitas (2016), foi necessário desenvolver atividades (oficinas pedagógicas, aulas, trabalhos de campo etc.) para que os alunos bolsistas e supervisores se familiarizassem com o trabalho pedagógico. A compreensão da demanda da escola e dos supervisores foi importante para se repensar a legitimação do conhecimento geográfico, não restrito à universidade, mas também dirigido à instituição escolar.

Para Freitas (2016), a constituição da identidade pelos alunos bolsistas e professores supervisores do Pibid implica conhecer e assumir suas responsabilidades. Isso se refere à participação mais ativa dos professores supervisores nos atos do planejamento, orientação e trabalho em equipe com os alunos bolsistas do Pibid. Desses últimos, criação de recursos didáticos e novas metodologias que evitem o modelo expositivo de aula, desenvolvimento das ações em dupla ou trio, explorar o conhecimento cotidiano dos alunos da escola para mediação dos conteúdos em sala, por exemplo.

Na visão de Freitas (2016), a identificação com a profissão de professor de Geografia ocorre no Pibid no plano das ações, da investigação das práticas e experiências desenvolvidas com os sujeitos da escola. O tempo possibilita maiores reflexões e distingue o processo formativo do Pibid dos estágios supervisionados tradicionais do curso de Geografia na Unicamp.

Adjacente à interpretação mencionada anteriormente, Rodrigues (2018), em sua dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tem por objetivo investigar a trajetória de socialização e formação de quatro egressos do curso de licenciatura em Geografia da UFRGS, que participaram do Pibid entre os anos de 2010 e 2015. De acordo com o autor, o subprojeto do Pibid foi aprovado no ano de 2009, começando suas ações no ano seguinte.

Para atender ao objetivo da pesquisa, é utilizada uma metodologia quantitativa, com entrevistas semiestruturadas. A finalidade é investigar a história de vida dos egressos do Pibid de Geografia. Rodrigues (2018) recorre a três principais referências: Pierre Bourdieu, com os conceitos de *habitus*, trajetória social e capital cultural, social e econômico; Bernard Lahire, com o conceito de disposição (enquanto princípio gerador de práticas que resultam de crenças, formas de agir e pensar dos sujeitos); António Nóvoa, também com o conceito de disposição (na perspectiva da formação da identidade professoral).

Rodrigues (2018) busca encontrar quais as motivações pessoais e profissionais pelo curso de Geografia de Ana (negra, 26 anos, solteira, licenciada em 2015.2), Maria (branca, 25 anos, solteira, licenciada em 2015.1), Carlos (branco, 29 anos, solteiro, licenciado em 2015.2) e Nicolas (branco, 28 anos, solteiro, licenciado em 2014.2). O autor parte da hipótese inicial que:

[...] a opção pela carreira do magistério está sendo cada vez menos pretendida, e a baixa atratividade da profissão faz com que o número de pessoas que optam por uma licenciatura venha decaindo gradativamente, mesmo com uma maior oferta de cursos de Licenciatura, paralelamente ao fato de que o público que procurava a Licenciatura era de classe mais baixa econômica e culturalmente falando. (RODRIGUES, 2018, p. 102).

Rodrigues (2018) analisa a trajetória dos sujeitos de sua pesquisa caso a caso. Ana é de família de pais escolarizados e com Ensino Superior. A mãe, pedagoga e psicóloga, e o pai, bancário. Sempre estudou, assim como seus dois irmãos, em escola particular, embora sua residência seja na periferia (Vila de Santa Isabel-RS). Entre as disposições que marcam Ana, estão o instinto gregário, a sua família e comunidade (“Viamão”) e a sua identidade enquanto mulher negra.

Desde pequena, em contato com o pai, adquiriu a disposição da boa vontade cultural ao escutar música clássica e música popular brasileira. No caso da mãe, recebeu influências acerca do reconhecimento da profissão bem como de seus bons professores da época de escola, e isso influenciou as suas práticas pedagógicas. Apesar dessas relações, sua primeira escolha de curso foi Biologia Marinha, pois queria desenvolver pesquisas na Austrália.

No Pibid, Ana compreendeu a importância de disposições, tais como: compromisso social, trabalho em equipe e a disposição para a cultura profissional. Observou que, diferentemente do curso de Geografia, essa experiência permitiu maior aproximação à realidade escolar e de seus problemas. Para ela, muitas vezes, os alunos necessitam não apenas das aulas, mas também de serem escutados e de se alimentarem. O auxílio de outros colegas, no começo e durante o Pibid, foi importante para desenvolver-se enquanto professora.

Maria, na época da entrevista, realizava mestrado na área de ensino de Geografia na UFRGS. Morava sozinha em Porto Alegre, embora seja natural do interior, da cidade de Passo de Stefani-RS. Teve uma infância humilde junto aos pais – a mãe, diarista e o pai, pequeno agricultor de fumo. Ambos, com Ensino Fundamental incompleto. Até os 7 anos, estudou em uma escola rural, em turma multisseriada de 30 alunos. Admirava o trabalho de sua professora que também exercia a atividade de cozinheira e faxineira do grupo escolar. Todos os sujeitos se conheciam, moravam próximos. Às quartas-feiras à tarde, o espaço servia para celebrar missas.

Apenas no 3º ano do Ensino Médio, teve um professor “diferentão” de Geografia, o que levou Maria a se identificar com essa disciplina. Na graduação da UFRGS, teve dificuldades para se enturmar com os colegas de quarto e do curso. Recebeu diferentes auxílios da universidade para se manter em Porto Alegre. Ao iniciar o curso de Geografia, ficou decepcionada com as aulas, as linguagens utilizadas, pois seus professores pareciam mais pesquisadores (RODRIGUES, 2018).

Também apresenta a disposição de instinto gregário de família e reverência à escolarização (pelo exemplo de seus bons professores) e da rigorista (ao suspender desejos imediatos e lutar em prol de seu projeto de vida: ser professora e atender às expectativas do pai). É no Pibid que Maria desenvolve seu tato pedagógico e diminui sua introversão. Busca, nas ações do Pibid, melhorar sua comunicação com os alunos da escola, também com o grupo de alunos bolsistas, professores supervisores e coordenador de área.

Carlos atua como professor em duas escolas particulares e três cursos pré-vestibulares no RS. Possui dois irmãos. Ele é o caçula. A mãe, do lar, estudou até o 8º ano do Ensino

Fundamental; o pai trabalhava na área de contabilidade, hoje aposentado, e estudou até o 3º ano do Ensino Médio. Os pais não tinham o hábito da leitura, contudo recebia livros de literatura brasileira de sua madrinha. Ainda pequeno, nos anos 2000, o pai foi demitido. Logo, a família muda-se para um bairro mais popular da Zona Sul de Porto Alegre.

Quando empregado, o pai de Carlos pagava uma escola particular para o filho. Desempregado, o filho passa a estudar em escola pública. Carlos relata que na escola pública os professores eram ríspidos. Ele recorda que ficar sem recreio era um dos castigos para os alunos que não copiavam as lições. Sua escolha pelo curso de Licenciatura em Geografia ocorreu em um curso pré-vestibular e trabalhava de assistente administrativo para custear esse gasto. Sua motivação foram as aulas de um professor de Geografia desse curso que mostrava fotos e relatos de viagens associados ao conteúdo.

De acordo com Rodrigues (2008), o relato de Carlos conta com o apoio e admiração de seus professores, o que provavelmente interferia em sua escolha profissional. A disposição para o trabalho é incorporada através da imagem de seu pai, que se esforçava para sustentar a família com rotinas de 18 horas de trabalho diário antes de se aposentar. Para Carlos, o Pibid o auxiliou na disposição do conhecimento, pois o programa o ajudou a observar a importância do planejamento e das oficinas pedagógicas no trato com os conteúdos de Geografia, uma vez que só conhecia a realidade dos cursos pré-vestibulares.

Por fim, Nicolas também é professor de Geografia de escola particular e pública e de cursos pré-vestibulares em Porto Alegre. Ele é oriundo de família de classe média. Seus pais são formados em Farmácia e sempre trabalharam no setor público. O irmão é economista, a irmã, contadora. A estima dos pais pelo setor público sempre os fizera matricular os filhos em escolas públicas.

Em sua infância, Nicolas nunca valorizou a escola enquanto espaço de conhecimento. A escolha pela docência é semelhante ao momento de Carlos, num curso pré-vestibular. A figura de motivação foi o primo, professor de Biologia. Após o término de seu curso de Inglês, prestou serviço como professor no mesmo curso preparatório. Motivado pela família, sempre entendeu a educação como possibilidade de transformação de vida.

O gosto pela música, literatura e museus foi algo despertado pela família. Isso o levou a constituir a disposição de boa vontade cultural. Esses elementos permeiam a prática pedagógica de Nicolas enquanto professor. Para ele, foi no Pibid que aprendeu realmente a ser professor e a usar as metodologias que envolviam o ensino de Geografia. Ampliou seu horizonte para além de uma aula tradicional. Entendeu que habilidades e competências

também envolvem o saber-fazer de um professor e possibilitam a autoria dos alunos da escola. A realidade das escolas por meio do Pibid permitiu refletir sobre sua identidade professoral.

No caso dos trabalhos de Freitas (2016) e Rodrigues (2018), podemos entender que a identidade do ser professor de Geografia envolve *espaço-tempo* construído tanto individualmente, a partir de suas histórias de vidas, quanto em coletividade. O Pibid auxilia no papel de sistematizar e possibilitar a reflexão desses conhecimentos voltados ao papel prático, mas também epistemológico na formação docente.

Nos casos apresentados, embora os cursos de licenciatura tenham papel importante nessa formação, nem sempre seu currículo preocupa-se com a formação docente. A linguagem de difícil acesso e mediações distantes da realidade escolar faz Freitas (2016) questionar sobre a possibilidade de se formar professores em uma escola de bacharéis. Nos dois casos, o Pibid é um importante fator de aproximação e constituição da identidade professoral, embora não seja o único.

4. A FORMAÇÃO IMAGINÁRIA DO DISCURSO NO PIBID DE GEOGRAFIA DA UFCG, CFP, CAJAZEIRAS

Assinalam-se no presente capítulo os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para o desenvolvimento do dispositivo de análise do discurso (AD) com base em Michel Pêcheux. Ele permite apreender as formações imaginárias nos discursos dos sujeitos (alunos bolsistas, professoras supervisoras, coordenadora de Geografia e coordenadora de gestão educacional) sobre o Pibid e suas atividades voltadas à formação inicial de professores no subprojeto de Geografia.

A intenção é operacionalizar a AD para a compreensão das questões do conhecimento de Geografia para a formação docente que envolve uma natureza pedagógica, política e espacial do seu lugar de produção discursiva. Sendo assim, aproxima-se da linguística, das possibilidades para a compreensão dos processos sociais e espaciais, e de seu método para análise da linguagem pedagógica.

A segunda parte desse capítulo resgata a formações discursivas do eixo temático: “O professor é um profissional que aprende no lugar da sua atividade, visto que ele produz a profissão docente”. Considera-se o discurso de cada sujeito dentro da hierarquia institucional do Pibid, as regras e contextos do Pibid de Geografia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), campus de Cajazeiras-PB.

O conhecimento do contexto é analisado enquanto uma categoria da base de conhecimentos do professor que apresenta os acontecimentos que configuram este lugar de estudo (Cajazeiras). A partir do discurso dos sujeitos entrevistados e outros registros, é apresentado o quadro de conhecimentos nos espaços escolares e universitários que subsidiou as ações de intervenção e os atos de formação de professores durante a vigência do Edital da Capes nº 61/2013.

4.1 Orientações da análise do discurso em Michel Pêcheux

O procedimento de AD em Michel Pêcheux adota duas bases: a primeira corresponde à análise do texto verbal; a segunda, os efeitos de sentido produzidos no discurso dos sujeitos que são evidenciados em suas ações e o contexto espacial, histórico e político, por efeitos ideológicos.

Divergentemente de um formalismo hermético da linguagem, a proposta da AD baseada em Pêcheux é pensar a prática da linguagem, atribuindo valor ao trabalho simbólico,

com a divisão política dos sentidos. O sentido é movente e instável. O objeto de apreciação não é a frase, o exame de palavra por palavra, mas o texto que gera o discurso e as condições internas e externas que produzem significados (GADET *et al.*, 1997).

Em virtude das diferentes abordagens para a AD em Pêcheux, decidiu-se selecionar a produção de sentidos. A análise das condições de produção do discurso considera o texto, pois é a “noção de realização verbal entendida como uma organização de sentido, tendo o valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado” (OSAKABE, 1999, p. 209).

Neste estudo, assume-se a estratégia de Osakabe (1999), de um suporte metodológico não instrumental para compreensão de como se produz sentido a partir do discurso e de como é investido de significado para e por sujeitos. Isso implica a interpretação da relação entre o sujeito (locutor), ouvinte, contexto e sentidos contidos no texto.

A transcrição de entrevistas realizadas com quatro alunos bolsistas do Pibid, duas professoras supervisoras, uma professora coordenadora de Geografia e uma coordenadora de gestão educacional constitui o *corpus* de análise. Para o desenvolvimento do dispositivo de AD, define-se, inicialmente, o Pibid enquanto campo de pesquisa que produz diversos discursos e práticas.

Seguindo as orientações de Osakabe (1999), consideram-se as condições específicas de produção do discurso na relação entre estrutura linguística elegida pelos emissores e o seu contexto. Assim, a AD considera: o contexto formativo do Pibid de Geografia da UFCG, CFP, Cajazeiras-PB, a presença dos interlocutores (sujeitos), lugar/ posição de onde falam, a imagem que fazem de si e do outro e daquilo a que se referem. Nesse aspecto, a intenção é caracterizar o esquema informacional, o esquema das formações imaginárias, os atos de linguagem e a organização argumentativa dos sujeitos nas entrevistas realizadas.

A definição do interesse desta pesquisa requer a esquematização prévia de alguns componentes fundamentais. Para tanto, vale-se da proposta de Pêcheux (1997) de um esquema informacional que provém das teorias sociológicas e psicológicas da comunicação. Esse esquema apresenta a vantagem de evidenciar os protagonistas do discurso e do seu referente. Ele pode ser resumido assim:

$$A \xrightarrow[\frac{D}{R}]{(E)} B$$

Onde se tem respectivamente:

A: o destinador	(£): o código linguístico comum ao A e ao B
B: o destinatário	–: o contato estabelecido entre A e B
R: o referente	D: a sequência verbal emitida por A em direção ao B

Neste trabalho, **A** é constituído pelos seguintes destinadores: alunos bolsistas do Pibid, professoras supervisoras, coordenadora de Geografia e coordenadora de gestão educacional. No que se refere ao **B** (destinatários), podemos encontrar os mesmos sujeitos (destinadores), além dos alunos da escola, pais ou responsáveis dos alunos, funcionários da escola ou professores da universidade.

O referente (**R**) indica todo o discurso produzido no contexto do subprojeto Pibid de Geografia da UFCG, CFP, Cajazeiras-PB, pelas situações de experiências formativas ou pelos objetos reais, aos quais o discurso se alude. Remete-se, normalmente, ao Pibid, ao conhecimento de Geografia ou elementos particulares relacionados ao ensino dessa disciplina na escola.

O código linguístico (£) corresponde a um sistema de signos (símbolos ou sinais) comuns que transmitem informações entre A e B. A linguagem estabelecida pelos sujeitos do discurso (A) é a língua portuguesa, irradiada pela transcrição da entrevista (oral) em texto (escrito), para transmitir certas significações ao B. No que corresponde ao discurso dos sujeitos em A, é demarcada uma narrativa improvisada (nos atos de fala), marcada, ora pela individualidade (pronome pessoal da 1ª pessoa do singular: “eu”), ora por um sujeito coletivo (pronome pessoal da 1ª pessoa do plural: “nós”, expresso nesta pesquisa também por “a gente”).

O **canal de comunicação** (–) é o meio que possibilita a transmissão do discurso, contato entre A e B. Nesta pesquisa, ela corresponde ao texto (depoimento) dos sujeitos entrevistados. Finalmente, **D**, sequência verbal emitida, é assumida para além da lógica de transmissão de informação, sendo, pois, o desenvolvimento do discurso. Como observado em Foucault (2017), o discurso causa um efeito de sentido pretendido de A em relação ao B, desenvolvendo, também, uma intersubjetividade entre eles a depender da posição dada dentro do Pibid e das relações de poder existentes.

A relação do esquema informacional (destinador-mensagem-destinatário), desenvolvido por Jakobson, é atribuída ao efeito de sentidos entre A e B que possibilita a promoção do discurso. Aqui, é analisada a estrutura da formação social, da posição sociológica dos lugares do mandar ou do fazer (da posição de cada um dos membros do Pibid). Dessa maneira, os lugares estão representados nos:

[...] processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o lugar como feixe de traços objetivos funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, presente, mas transformado; em outros, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (PÊCHEUX, 1997, p. 82).

Pêcheux (2014) entende que o discurso (objeto histórico-ideológico) é produzido de maneira social através da língua como base material. Desse modo, resgata, assim como neste estudo, a ideia de dispersão do discurso (textos, sujeitos e sentidos e seu funcionamento que advém da própria noção de linguagem), trabalhada por Foucault (2017), por entender que as regularidades de uma produção social são apreendidas no processo de análise. O discurso apresenta a determinação histórica dos sentidos, uma vez que indica como são inscritos na história, formulados, constituídos e o modo de sua circulação.

Conforme Gadet *et al.* (1997), Pêcheux resgata a ideia de Benveniste sobre a constituição do sujeito na (e pela) linguagem. É inserida a noção de subjetividade com valor linguístico, da capacidade do homem posicionar-se como sujeito. O sujeito apropria-se do “eu” para designar a consciência de si. Em Pêcheux, o sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina: significação do fenômeno da interpelação do indivíduo em sujeito do seu próprio discurso.

Nesse contexto, a estratégia desta pesquisa, assim como em Pêcheux, é retomar a formação discursiva de Foucault (2017), visto que ela apresenta a relação de enunciados com regularidades, em relação à linguagem, mobilizados em assuntos e posições ideológicas dos sujeitos do Pibid na produção do dizer. Cada indivíduo é interpelado em sujeito pela identificação com uma formação discursiva dominante, já que o sujeito é sobredeterminado pelos discursos pré-construídos.

Pêcheux se apropria da noção de formação discursiva e a ressignifica no campo da AD: o sujeito é resultado da relação entre história e ideologia. O sujeito, na teoria discursiva, se constitui na relação com o outro, não sendo origem do sentido, está condenado a significar e é atravessado pela incompletude. De acordo com Gregolin (2006, p. 62, grifos da autora), quando Pêcheux entende isso, refina a análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, e formula sua teoria dos dois esquecimentos: “sob a ação da interpelação ideológica, o sujeito pensa que é a *fonte do dizer*, pois este se apresenta como uma *evidência*”.

O sentido é resultado de sua inscrição em uma formação discursiva. Ele desliza e define a inserção do sujeito em uma ou outra formação discursiva, podendo assim variar. De acordo com Orlandi (2015, p. 41), a formação discursiva pode ser entendida como a projeção

ideológica do dizer. É, pois, definida “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

A recomendação para a AD dada por Foucault (2017), aqui recuperada, é a descrição dos enunciados que compõem a formação discursiva. Toda formação discursiva remete a uma dada formação ideológica. O sujeito do discurso traz para o debate um grupo de representações individuais a respeito de si mesmo (A), do interlocutor (B) e do assunto abordado (R) a partir de dado lugar (posição).

A posição do sujeito constitui um objeto imaginário que ocupa seu espaço no processo discursivo (GREGOLIN, 2006). O que é considerado na AD, enquanto uma teoria materialista, é a compreensão de como os processos discursivos são constituídos, como as formações discursivas se constituem.

Com base nesta proposta metodológica, todos os sujeitos entrevistados nesta pesquisa produzem discursos sobre o Pibid de Geografia da UFCG, CFP, imprimindo ideologias a partir dos lugares (alunos bolsistas do Pibid, professoras supervisoras, coordenadora de Geografia e coordenadora de gestão educacional) e das circunstâncias de suas participações. Assim, como expresso, é necessário analisar as relações interlocutoras entre o “eu” e o “tu” (outro), em uma relação dinâmica entre a identidade e alteridade em que o primeiro se completa em relação ao segundo.

Em virtude de o texto das entrevistas dos sujeitos do Pibid apresentar o mesmo canal de comunicação (–) e código (£), não há a necessidade do exame desses elementos em cada um dos discursos apresentados. Diferentemente disso, buscam-se analisar os locutores (A), receptores (B), referentes (R) e discursos (D) apresentados por cada um dos oito sujeitos.

Desse modo, é correlacionado o esquema informacional ao esquema das formações imaginárias. De acordo com Gregolin (2006), a perspectiva assumida por Pêcheux se deve à influência de Althusser, sobretudo, dos estudos sobre os processos ideológicos (no campo marxista), que teve o mérito de apresentar o caráter ideológico e os limites explicativos das teorias do discurso de modelo subjetivista e, além do mais, de possibilitar novas perspectivas para a AD.

Nessa nova perspectiva, a linguagem não é um instrumento neutro da comunicação (esquema informacional). Ao contrário, a linguagem e a significação constituem materialidade específica na qual se produz ideologia que é a constituição de indivíduos concretos em sujeitos.

Sobre a ideologia, Gregolin (2006) apresenta as três teses de Pêcheux resgatadas de Althusser: 1) *a ideologia representa relações imaginárias dos indivíduos*: ela apresenta as ideologias do sujeito acerca da existência do real. Há uma transposição imaginária para as condições reais (conspiratória da história, confundindo-se com falsa consciência e alienação); 2) *a ideologia tem uma existência material*: as ideias não se reduzem a um campo espiritual, tampouco por práticas reguladas por ritos, inscritas num aparelho ideológico (seja em macro ou microescala); 3) *a ideologia interpela os indivíduos*: a ideologia transforma indivíduos em sujeitos, pois esses realizam opções morais (valores) que orientam as suas ações, sem pensar na dimensão social que os envolvem.

Essa concepção ideológica auxilia no esquema das formações imaginárias de Pêcheux, pois designa o lugar que A e B atribuem a si e ao outro, a imagem que têm do seu lugar e do lugar do outro (OSAKABE, 1997). Desse modo, é expresso o esquema das formações imaginárias de Pêcheux no quadro 5:

Quadro 5 – Esquema de condições de produção de formações imaginárias do sujeito situados em “A”.

Expressão designando as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente
A	IA (A)	Imagem do lugar de A pelo sujeito situado em A	Quem sou eu para lhe falar assim?
	IA (B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A	Quem é ele para lhe falar assim?

Fonte: Pêcheux (1997, p. 83-84). Adaptado pelo autor.

Orlandi (2015, p. 37) explica a importância das formações imaginárias para a organização de uma estratégia discursiva do destinador (A). Um dos fatores importantes é a relação de sentidos, pois todo discurso se relaciona com outros: “um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros”. O discurso é entendido com um contínuo. Logo, “um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis”.

Assim, o sujeito situado em A possui uma formação imaginária acerca de si (IA (A)), ao mesmo tempo também pode desenvolver mecanismos de antecipação acerca do discurso do outro (interlocutor) (IA (B)). O sujeito em A antecipa os sentidos que suas palavras podem vir a produzir. Esse sistema de previsão pode atribuir ao interlocutor a posição de cúmplice ou de adversário (ORLANDI, 2015).

Em uma estrutura de instituição, igual à do Pibid, temos uma relação de força (FOUCAULT, 2017). A partir dessa noção, podemos considerar o lugar a partir do qual a fala do sujeito é constitutiva do que ele diz. Se o sujeito fala a partir do lugar de aluno bolsista do Pibid, professor supervisor ou de coordenador, suas palavras significam de modo diferente. Para Orlandi (2015, p. 37), é preciso perceber que:

Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno.

A língua é submetida a regras de projeção da situação (empírica) para a posição (discursiva) do sujeito. O discurso significa essas posições construídas em contexto sócio-histórico, possibilitando o surgimento de um jogo imaginário desenvolvido pelo destinador, como é possível ver no quadro 6.

Quadro 6 – Jogo do discurso e de produções imaginárias.

Expressão designando as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente
A	IA (B)	Imagem que A tem do lugar de B	Qual imagem faço do ouvinte para lhe falar dessa forma?
	IA (IB (A))	Imagem que A tem sobre o que B pensa sobre o seu lugar (A)	Qual imagem penso que o ouvinte faz de mim para que eu lhe fale dessa forma?
	IA (R)	Imagem que A tem sobre o referente (R)	Que imagem faço do referente para lhe falar dessa forma?
	IA (IB (R))	Imagem que A tem sobre o que B pensa sobre o referente (R)	Que imagem penso que o ouvinte faz do referente para lhe falar dessa forma?

Fonte: Pêcheux (1997); Osakabe (1999). Adaptado pelo autor.

Neste trabalho, o esquema da formação imaginária possibilita analisar uma série de projeções de imagens (sempre que existentes) acerca da imagem de A sobre o A, B e R, contexto, situação na qual aparece o discurso (Pibid de Geografia da UFCG, campus Cajazeiras-PB). A, B e R pertencem igualmente às condições de produção do discurso. Assim, além das imagens, pode ser revelada “a natureza do ato que A pratica ao falar de determinada forma e da natureza do ato a que A visa em B” (OSAKABE, 1999, p. 55).

O último procedimento adotado para a AD dos sujeitos do Pibid refere-se aos atos de linguagem. As formações imaginárias se remetem às delimitações dos atos de linguagem, essenciais à AD, bases teóricas fundantes das condições de produção.

A partir do estudo de Osakabe (1999), que tem como referência as condições gerais para a produção da discursividade (em análise a argumentação e discurso político de Getúlio

Vargas e Oliveira Viana), delimitam-se procedimentos gerais de análise. O estudo do autor é importante ao constituir bases para interpretação dos atos de linguagem que A (destinador) visa praticar em B (destinatário).

O objetivo é compreender quais são as condições de produção do discurso para formação de professores de Geografia. Além disso, de como ocorre a organização argumentativa dos sujeitos do Pibid, como eles influenciam a interpretação de um destinatário planejado, visando a um resultado pragmático²⁹. Considera-se a dimensão temporal, mas, sobretudo, a espacial. Nesse estudo, a dimensão espacial influencia a base de conhecimentos para docência, as formas de transformação do conhecimento para o ensino e a constituição da identidade docente no Pibid.

De acordo com Galvão (2003), ao se utilizar dos procedimentos de Osakabe (1999), o ato de linguagem considera a intencionalidade de A ao produzir um discurso voltado à B, considerando um contexto sócio-histórico influenciando a tomada ou não de suas opiniões. Ele alega que são constituídas outras formulações centradas na relação atuacional e pragmática entre A e B que busca responder a essas questões: “O que A pretende falando dessa forma? O que A pretende de B falando dessa forma? O que A pretende de A falando dessa forma?” (GALVÃO, 2003, p. 40). Nesses termos,

[...] estas perguntas instauram um novo elemento nas condições gerais de produção, na medida em que elas colocam em jogo não apenas a imagem que A e B fazem de si, entre si, ou sobre o referente, mas também a própria natureza do ato que A pratica ao falar de determinada forma e da natureza do ato a que A visa em B. (OSAKABE, 1999, p. 55).

De acordo com Osakabe (1999), os atos de linguagem determinam a relação entre destinador (A) e destinatário (B) dirigindo o tipo de ação que A pretende praticar em B com seu discurso. A ação visa atribuir resultados, significação ao ato, logo, o discurso não tem uma estrutura que vise edificar ou persuadir *a priori* o ouvinte, sem que se levem em conta a situação e a relação entre os interlocutores. Assim, é o tipo de ação que os sujeitos do Pibid situados em A pretendem em B que interessa na presente pesquisa.

Dessa maneira, Osakabe (1999, p. 56) resgata os estudos do inglês John Langshaw Austin (1911-1960) sobre a teoria dos atos de fala em que a linguagem é entendida como uma forma de ação (todo dizer é um fazer). Austin não se detém numa validação de enunciados

²⁹ A pragmática corresponde ao estudo científico da linguagem, em uso concreto e em contextos específicos, além da dimensão teórica dada pela semântica e sintaxe das palavras.

(verdadeiro ou falso), mas na existência de uma “linguagem ordinária de certos enunciados (a que denomina performativos³⁰) que não são pronunciados com finalidade assertiva”.

De acordo com Osakabe (1999), a proposta de Austin indica que, ao falar, o sujeito opera três atos de linguagem explicados no quadro 7.

Quadro 7 – Atos de linguagem e suas classificações.

Tipo de ato	Características	Definição
Ato locutório ou de locução	Corresponde ao campo da fonética, gramática e semântica.	Corresponde ao ato de pronunciar um enunciado.
Ato ilocucionário	Regido pelos enunciados performativos e constativos (que descrevem ou relatam o estado de coisas, se submetem ao exercício de verificabilidade).	Corresponde ao ato que o locutor realiza quando pronuncia um enunciado em certas condições comunicativas e com certas intenções, tais como <i>ordenar, avisar, criticar, perguntar, convidar, ameaçar, promover, chocar e inquietar</i> etc. Assim, num ato ilocucionário, a intenção comunicativa de execução vem associada ao significado de determinado enunciado.
Ato perlocucionário	Decorrente do ato de dizer.	Corresponde aos efeitos que um dado ato ilocucionário produz no alocutário (destinatário). Verbos como <i>convencer, persuadir, advertir</i> ou <i>assustar</i> ocorrem neste tipo de atos de fala, pois os informam do efeito causado no alocutário.

Fonte: Osakabe (1999) e Galvão (2003). Organizado pelo autor.

De acordo com Osakabe (1999), ao operar com o uso dos atos de linguagem na AD, é importante que o pesquisador inicie a análise pelos atos perlocucionários em virtude da extensão do texto a ser analisado. Em seguida, são separados os atos que tenham valor pragmático. Logo, os atos perlocucionários centrais com valor pragmático foram para persuadir e convencer, os ilocucionários de inquietar e chocar, por apresentarem-se nos discursos dos sujeitos do Pibid de Geografia entrevistados. A primeira estratégia de definição dos atos perlocucionários é uma “condição fundamental do ato ilocucionário, quer enquanto formulação explícita, quer enquanto condição pressuposta” (OSAKABE, 1999, p. 65).

³⁰ Performativo (*performative*) – um enunciado é por si só um ato de fazer algo. Um enunciado comum, como: “estou indo para o cinema”, não pode ser facilmente considerado como um ato de fazer algo. Proferir esse enunciado não constitui uma ida ao cinema. Mas alguns enunciados são diferentes. Dizer “Prometo comprar para você um ursinho de pelúcia”, por si só, constitui um ato de prometer comprar um ursinho de pelúcia, e nada mais é exigido para completar (não confundir com cumprir) a promessa. Um enunciado desse tipo é chamado um enunciado performativo (explícito), e um verbo que se resta a esse uso, no caso, “prometer”, é um verbo performativo.

Para Galvão (2003), a importância do ato de linguagem é determinar as possibilidades de organização argumentativa contidas nos discursos, demonstrando, sempre que possível, os efeitos de sentido e antecipação desenvolvida por A em relação à B. Além disso, os efeitos decorrentes da relação hierárquica dentro de uma estrutura institucional de poder (Pibid) apresentam-se pela posição de cada um desses sujeitos.

Galvão (2003), ao recorrer as ideias de Osakabe (1999), explica que os atos mais significativos em um discurso são os de convencer e persuadir. O primeiro tem por base a razão, constituído pelo raciocínio lógico e provas objetivas, pretendendo atingir um público universal e possui um caráter demonstrativo e atemporal. O ato de persuadir é impregnado de subjetividade (valor, paixão, amor...), pois procura atingir a vontade do destinador por meio de argumentos plausíveis e verossímeis com caráter ideológico. Dirige-se a um sujeito ou público em particular.

Por sua vez, Osakabe (1999, p. 60, grifos do autor) esclarece que:

[...] não se pode fazer uma distinção entre *inquietar* e *chocar* se não se admite que o segundo ato, ao contrário do primeiro, só pode ser produzido em condições-limite, de tal forma que se justifique e se realize efetivamente o ato de *chocar*. Uma negação do tipo “Deus não existe” só se realiza enquanto ato de *chocar*, na medida em que as relações entre interlocutores ou entre estes e a situação mantiveram como dada a afirmação subjacente àquela negação.

Outro problema apresentado por Osakabe (1999), referente à definição dos atos de linguagem, é a difícil verificabilidade dos atos ilocucionários. Primeiro, porque não há um número restrito e fundamental que englobaria todos os outros; segundo, considerando a dificuldade de se situar um único ato ilocucionário em todo o discurso, em geral, destacam-se os verbos explícitos que o exprimem. Sendo assim, a saída mais viável é “determinar os atos ilocucionários de um discurso somente após a determinação dos atos perlocucionários” (OSAKABE, 1999, p. 63).

A relevância dos atos de linguagem mais significativos no discurso dos sujeitos do Pibid é a possibilidade de apresentação da organização argumentativa contida em suas declarações acerca do programa. Desse modo, é possível captar o efeito de sentido e a força pretendidos por cada destinador, possibilitando a correlação com outros dizeres presentes e futuros dentro dessa instituição formativa (ORLANDI, 2015).

Nessa trilha, a partir de um jogo do discurso que considera imagens e atos, Osakabe (1999, p. 66-67) recomenda construir:

[...] um quadro de significações externas e mais amplas que as significações contidas no texto, na medida em que dentro de seus limites ou dentro das direções por elas fornecidas é que se poderão equacionar as significações internas ao texto e sua estruturação. Essas significações externas o são à medida que vão colocar em evidência o discurso como lugar de interação de locutor e ouvinte, mas dependem

totalmente daquilo que é dito num discurso. Tais significações definem os efeitos a serem atingidos no ouvinte e são expressas pelos atos perlocucionários convencer, persuadir, impressionar, que sintetizam na sua generalidade toda a gama de efeitos a serem obtidos. A partir de sua descrição é que se pode pensar numa análise de outro tipo de significação como os atos ilocucionários.

Neste estudo, não são levantadas todas as possibilidades de atos praticados por A em relação à B em um discurso, mas, identificam-se os mais relevantes para a AD: aqueles que afetam as produções discursivas dos sujeitos (alunos bolsistas, professoras supervisoras e coordenadoras de Geografia e de gestão educacional) em relação ao Pibid de Geografia da UFCG, CFP.

A partir dos atos de linguagem dominantes nos depoimentos dos sujeitos do Pibid entrevistados, definiram-se os seguintes atos ilocucionários: promover e chocar. De acordo com esse quadro de atos perlocucionários e ilocucionários, é possível organizar os argumentos dos sujeitos do Pibid em prol das formações discursivas e imaginárias acerca do programa.

Osakabe (1999), influenciado pelos estudos de Austin e Searle sobre os atos de linguagem, estabelece dois atos enquanto procedimento para análise do discurso: o perlocucionário e o ilocucionário. O primeiro é importante, visto que,

[...] por exemplo, se eu sustento um argumento, posso persuadir, ou convencer meu interlocutor; se lhe peço alguma coisa, posso conduzi-lo a fazer o que lhe peço; se lhe forneço uma informação posso convencê-lo (esclarecê-lo, edificá-lo, inspirá-lo, fazê-lo tomar consciência). (SEARLE *apud* OSAKABE, 1999, p. 61).

Sobre o estudo de Austin, Galvão (2003) esclarece que a finalidade dos verbos persuadir e convencer podem indicar duas finalidades de A em relação à B acerca do referente (R): primeiro, de conduzir o destinatário a certa conclusão ou distorção; segundo, à adesão de espíritos. Sendo assim, eles indicam uma “[...] operação que visa fazer com que o ouvinte não apenas se inteire da imagem que o locutor faz do referente, mas principalmente que o ouvinte aceite essa imagem” (OSAKABE, 1999, p. 93). Para além de informar, A visa engajar B em direção à imagem que faz do R.

As condições de produção de discurso (das mútuas imagens que se pressupõem fazer locutor e ouvinte, das imagens pressupostas do locutor e ouvinte sobre o referente e dos atos de linguagem) sustentam a organização argumentativa. Para Galvão (2003, p. 48), aqui são necessários dois aspectos: “a extensão e o processo para atingi-la”. Seguem-se então as orientações do autor para análise do Pibid: primeiro, analisar o discurso de cada sujeito do Pibid independentemente; segundo, separar os discursos em conjuntos de **eixos temáticos**, observando possíveis correlações.

Em seguida, Galvão (2003, p. 48) recomenda que, ainda no segundo passo, é necessário buscar:

[...] três processos para que se atinjam uma determinada organização. São os seguintes: a) delimitação de alguns tipos fundamentais de atos ligados à argumentação; b) seleção de enunciados, agrupados não pela ordem em que se apresentam, mas pela sua pertinência aos atos definidos anteriormente; e c) o da paráfrase desses enunciados, no sentido de se obter uma generalização provisória do seu conteúdo.

De acordo com Osakabe (1999), o ato de argumentar aproxima-se de três atos distintos que guardam um valor imperativo: o de promoção, o de envolvimento e o de engajamento. Desses, o mais significativo neste estudo é o de promover. Ele indica a condição de A pôr em evidência ou atribuir méritos ao B ou R, exemplo: a coordenadora de Geografia pode elogiar o empenho dos alunos bolsistas do Pibid acerca das ações realizadas ou elogiar o Pibid enquanto proposta de formação de professores.

Com a finalidade de distinguir o nome de cada sujeito, indicamos no quadro 8 (p. 120) a função de cada sujeito do Pibid entrevistado, atribuindo-lhes um nome fictício, em virtude da preservação da identidade conforme regras do comitê de ética da UFPB.

Em decorrência do total de páginas transcritas das entrevistas (121 laudas), *corpus* de análise da pesquisa, optou-se por utilizar as formações discursivas apresentadas no capítulo anterior enquanto eixos temáticos de análise. Sendo elas:

1. O professor é um profissional que aprende no lugar da sua atividade, visto que ele produz a profissão docente;
2. A condição intelectual é primordial à atividade da profissão docente em Geografia;
3. A pesquisa é uma dimensão da formação que possibilita refletir sobre as situações do trabalho docente;
4. A formação no Pibid possibilita a construção da identidade profissional e tem papel fundamental.

Para a sistematização do discurso desses sujeitos, utilizou-se o procedimento da análise de conteúdo da Bardin (2011), pelos temas referentes a cada eixo/ formação discursiva. Tal procedimento auxiliou na categorização e na compreensão da superfície dos discursos. Sendo assim, essa pré-análise das entrevistas correspondeu a uma seleção intuitiva com o objetivo de “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 95).

As orientações da autora Bardin (2001) auxiliam na organização do material de análise – delimitação do documento de análise (transcrição das entrevistas) e da formulação das hipóteses e objetivos a partir do material de leitura. A partir da primeira leitura flutuante, são

definidas impressões e orientações para análise textual, destacando seus objetivos e assuntos centrais. Em seguida, os discursos foram classificados obedecendo às formações discursivas.

É necessário ressaltar que as declarações expressas pelos sujeitos do Pibid são garantidas sob a regulação de um regimento interno ao Pibid. Há aqui as formações discursivas que geram proposições e orientações a serem seguidas nessa estrutura institucional (FOUCAULT, 2017).³¹ Por outro lado, esses discursos são resultantes de uma estrutura linguística de sujeitos reais em situações concretas, com finalidades específicas e determinadas condições de produção.

Quadro 8 – Informações referentes às entrevistas dos sujeitos do Pibid da UFCG, CFP.

Cargo	Nome	Duração da entrevista	Data da entrevista	Local da entrevista	Quantidade de laudas transcritas
Coordenadora de gestão educacional*	Carmem	01h:17min:55seg/ 52min:51seg	14 e 15 abr. 2019	UFCG, Cajazeiras-PB	22
Coordenadora de Geografia	Rosa	53min:21seg	14 abr. 2019	UFCG, Cajazeiras-PB	11
Professora supervisora	Clara	01h:07min:53seg	20 abr. 2019	UFCG, Cajazeiras-PB	15
	Joana	01h:06min:15seg	20 abr. 2019	9ª Gerência Regional de Educação, Cajazeiras-PB	15
Aluno bolsista do Pibid	Luís	01h:20min:41seg	1º de mar. 2018	UFCG, Cajazeiras-PB	15
	Pedro	01h:01min:32seg	6 mar. 2018	UFCG, Cajazeiras-PB	13
	Lins	01h:28min:58seg	8 mar. 2018	UFCG, Cajazeiras-PB	13
	Simão	01h:42min:02seg	11 maio. 2018	Casa de familiar, Campina Grande-PB	17

*Em virtude da disponibilidade de tempo de Carmem (coordenadora de gestão educacional), a entrevista foi concedida em dois momentos distintos como descrito no quadro.

Fonte: organizado pelo autor.

Vale destacar que o Pibid é um programa institucional, por conseguinte, guarda também características pertinentes à UFCG, ao seu contexto socioespacial (Nordeste-Paraíba-Cajazeiras) e à posição de cada sujeito que fala em nome de um grupo (aluno universitário, professor da escola ou professor universitário). Esses sujeitos apresentam, mediante o uso da língua, suas opções ideológicas sobre si, o outro, o Pibid, a escola e universidade e a Geografia por eles trabalhada etc.

Acerca dos instrumentos de coleta de dados, inicialmente utilizou-se o questionário. Esse serviu como estratégia de informações quantitativas. A intenção foi conduzir uma visualização do universo da pesquisa. Além disso, transformar os dados em qualidade a partir da análise do pesquisador (BLAXTER; HUGHES; TIGHT, 2000).

³¹ Assim como foi expresso no primeiro capítulo deste trabalho.

O questionário permitiu traçar um perfil social e formativo do grupo de 13 alunos bolsistas do Pibid de Geografia da UFCG, campus Cajazeiras-PB. O questionário é composto por dois blocos de perguntas: (1) dados e informações pessoais e (2) participação nas atividades do Pibid (ver apêndice A). As informações referentes ao nome, *e-mail* e telefone não são divulgadas neste trabalho. Elas foram utilizadas apenas para a identificação de nossos sujeitos para a segunda parte do procedimento: a entrevista.

Com base nas informações tratadas dos questionários, selecionamos quatro alunos bolsistas do Pibid considerando esses critérios: a) tempo nas atividades no Pibid; b) período mais avançado no curso de licenciatura em Geografia; c) faixa etária; e d) dois sujeitos de cada escola participante do Pibid (E. M. E. I. F. Cecília Estolano Meireles e E. E. E. F. M. Prof. Crispim Coelho). Além desses, houve entrevistas com as duas professoras supervisoras, a coordenadora de Geografia e a coordenadora de gestão educacional do Pibid.

O roteiro de entrevista é composto por estes blocos de perguntas: inserção e conhecimento sobre o Pibid; conhecimentos escolares de Geografia no Pibid; formação inicial e relação teoria e prática; o processo didático na experiência do Pibid de Geografia; processo de identificação profissional; e dinâmica final (ver os roteiros em apêndice B). Anterior à entrevista, explicou-se aos sujeitos a proposta da pesquisa; ao encerrá-la, todos assinaram o termo de consentimento (ver apêndice C).

A seguir, são apresentados os resultados da análise dos discursos, considerando as condições de sua produção, expostos nos capítulos seguintes, correspondendo, respectivamente, aos eixos das formações discursivas identificadas.

4.2 O professor é um profissional que aprende no lugar da sua atividade, visto que ele produz a profissão docente.

Este eixo temático parte da compreensão de que o lugar é um importante referente mediador para a constituição do conhecimento escolar de Geografia nas ações do Pibid. Uma interpretação de Shulman (2014b), sobre o conhecimento do contexto, envolveria a identificação dos sujeitos (alunos bolsistas, professoras supervisoras e coordenadoras), as imagens constituídas pelo lugar (escola, universidade, comunidade social) e as pessoas.

Essas representações são constituídas pelos sujeitos desta pesquisa. São eles que indicam a visibilidade para os aspectos que compõem a organização, gerenciamento e práticas de ensino. Nesse quadro discursivo, esses sujeitos apresentam, a princípio, a imagem que fazem de si A (IA (A)). Há, portanto, essa questão implícita: quem sou eu para lhe falar assim?

Os quatro alunos bolsistas do Pibid apresentam estes nomes fictícios e os respectivos meses de participação no programa: Luís (26 meses), Pedro (13 meses), Lins (23 meses) e Simão (15 meses).

Luís, 22 anos, residente do município de Cachoeira dos Índios-PB, realizou o curso de Técnico Integrado em Edificações no Instituto Federal da Paraíba em Cajazeiras-PB antes do curso de Geografia. Ele diz que essa foi uma experiência sofrida. Ele se considera uma pessoa que tem “comprometimento, responsabilidade” e realça: “Uso-me sempre como exemplo: ‘nem tudo na vida é fácil’, mas você consegue chegar a algum lugar”.

A primeira vivência de Luís enquanto docente corresponde à monitoria de Matemática no Programa Mais Educação³². Essa experiência, iniciada em abril de 2013, durou mais ou menos um ano e meio. Explica que, em algumas ocasiões, cobria a falta de professores de diferentes matérias e ali concluiu que: “Ser professor era a minha cara” (LUÍS).

Pedro, 21 anos, ingressou no curso de Geografia da UFCG no semestre de 2013.1. Seu primeiro contato com a escola, com atribuições docentes, ocorreu durante o Estágio Supervisionado II. Para ele, o começo de graduação foi difícil. Na ocasião, percorria diariamente 118 km da UFCG (Cajazeiras) ao município de Barro, na mesorregião do sul cearense. Apenas no meio do curso, passou a ser residente universitário.

Lins, 20 anos, tentou diferentes vestibulares. Passou em dois para Ciências Biológicas na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande-PB, mas perdeu o prazo para matrícula. Em 2013.2, havia sido chamado para o curso de Geografia na UFCG, CFP, Cajazeiras-PB, mas optou por não cursar. Apenas em 2013, ao prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), decidiu-se: “Vou cursar Geografia no CFP. Foi quando na minha primeira opção de curso coloquei Geografia para o CFP” (LINS).

Por vir do município paraibano de Santana dos Garrotes (localizado no Vale do Piancó, a 150,9 km de Cajazeiras), Lins passa a ser residente universitário desde seu ingresso na licenciatura. Na ocasião da escolha do curso, ele afirma que: “Já sabia que era para professor de Geografia”. Depois de ingresso, ele explica que: “Tinha medo enorme de enfrentar a sala de aula. Já tinha medo das disciplinas de estágio, de como iria me dar com os alunos, de como iria atuar em sala de aula” (LINS).

³² O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao> > Acesso em: 10 abr. 2018.

Simão, 22 anos, advém da zona rural do município de Aguiar-PB (localizado a 76 km de Cajazeiras). Ele salienta que “não pensava em seguir a carreira docente. Queria apenas um curso superior”. Isso significava para ele melhores condições de vida, sobretudo, econômica, além de reconhecimento social ao ser o primeiro a ser formado na família de seu pai.

As duas professoras supervisoras de Geografia, Clara e Joana, participaram do início ao término do Edital da Capes nº 61/2013, de 2014 a 2018. Clara é natural do município de Santa Luzia-PB. Segundo ela, em seus 25 anos como professora, recebeu muitos alunos estagiários na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 5º ano), em virtude de sua formação em Pedagogia. Formou-se em Licenciatura em Geografia na década de 1990, na UFCG, CFP, e desde 2007 atua como professora concursada de Geografia no município de Cajazeiras. Essa docente orgulha-se de trabalhar na E. M. E. I. F. Cecília Estolano Meireles por ser moradora da comunidade Casas Populares, onde se localiza a escola.

A professora Joana, natural do município de Aurora-CE, durante sua juventude, percorreu cidades como Juazeiro do Norte-CE e Cajazeiras em busca de sua formação. Nessa última cidade, formou-se em Licenciatura em Geografia, também na UFCG, CFP, no final da década de 1980. Trabalha há 30 anos (desde 1989) como professora de Geografia e, nos últimos dois anos, como professora de História. Durante quase toda a sua atividade no Pibid, permaneceu na E. E. E. F. M. Prof. Crispim Coelho. Em 2018, com a transformação da escola em cidadã integral, passa a trabalhar na E. E. E. F. Monsenhor João Milanês, onde ocorreu uma última ação do Pibid de Geografia.

A coordenadora de Geografia do Pibid, a professora Rosa, é doutora em Geografia e ingressa no quadro de professores da UFCG, CFP, no ano de 2014. Embora não tenha iniciado na coordenação de área do Pibid, permaneceu nessa função durante os três últimos anos do Edital da Capes nº 61/2013. No curso de Licenciatura em Geografia, Rosa ministra as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

A função da coordenação de Geografia no Pibid, para Rosa, consiste em acompanhar a realização das ações dos alunos bolsistas, do planejamento, da produção de materiais didáticos e do cumprimento de estudos na UFCG. Ela estava em constante parceria com as professoras supervisoras para observar o desenvolvimento das aulas efetuadas nas duas escolas.

O cargo de coordenadora de gestão educacional é assumido por Carmem, depois de sua chegada à UFCG, CFP, no ano de 2014. Assim como Rosa, a professora Carmem também é lotada no curso de Licenciatura em Geografia e ministra as disciplinas de Práticas de Ensino

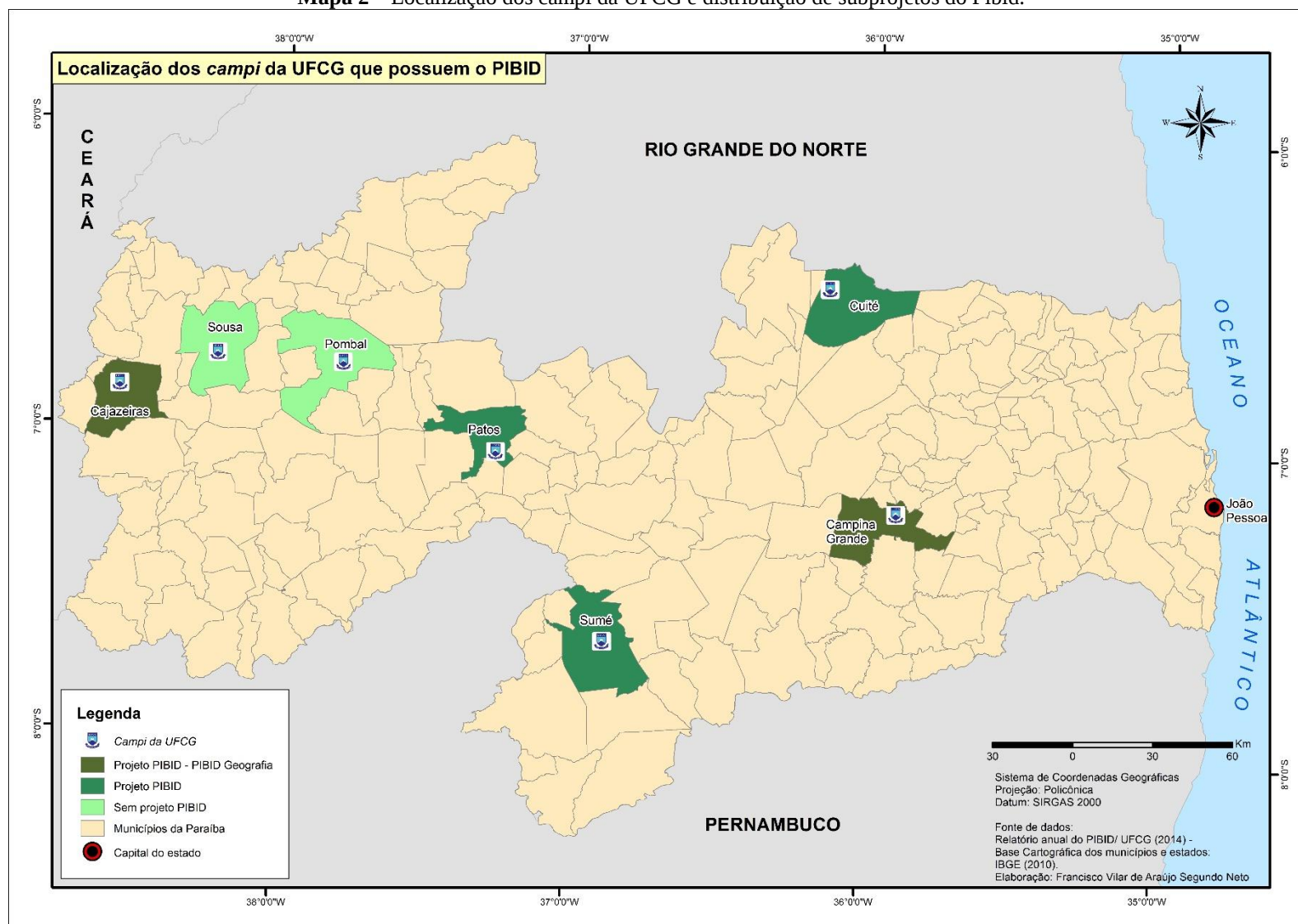
e Estágio Supervisionado. Embora seja doutora em Educação, sua formação inicial é em Geografia. No Pibid, permanece no cargo de coordenação de gestão durante os três últimos anos do Edital.

De acordo com Carmem, a necessidade de sua função de coordenadora de gestão educacional no Pibid da UFCG é decorrente do número de vagas (476 alunos bolsistas do Pibid no ano de 2014) distribuídas em cinco campi: Patos (28 alunos bolsistas), Sumé (28 alunos bolsistas), Cuité (84 alunos bolsistas), Campina Grande (182 alunos bolsistas) e Cajazeiras (154 alunos bolsistas). Em 2014, conforme o Relatório do Pibid, existiam 34 coordenadores de área e 4 coordenadores de gestão educacional, distribuídos nesses campi, ver mapa 2 (p. 125) (PIBID/ UFCG, 2014).

Carmem geria as informações acerca do Pibid em Cajazeiras e dos outros campi e trabalhava diretamente com o coordenador institucional. Eles eram responsáveis por acompanhar e organizar os relatórios do programa e realizar toda a gestão de entrada e saída de bolsistas no Pibid. Conclui que “é uma função extremamente importante e indispensável principalmente à organização do trabalho pedagógico do programa” (CARMEM).

As atribuições dadas aos alunos bolsistas são reguladas pelas formações discursivas (FOUCAULT, 2017), do Pibid, “repetidas” das normas ditadas pelo Edital da Capes nº 61/2013 ao projeto institucional do Pibid da UFCG quando determina: a participação das atividades de planejamento e capacitação, de conhecer o PPP da escola, do espírito de coletividade, da participação de reuniões com a coordenação de área, da realização de relatórios das ações desenvolvidas (PIBID/ UFCG, 2013).

Mapa 2 – Localização dos campi da UFCG e distribuição de subprojetos do Pibid.



Elaborado por: Francisco Vilar de Araújo Segundo Neto.

Os alunos bolsistas entendem sua participação no Pibid enquanto ato coletivo (IA (A)). Luís diz que a função era “desenvolver bem o projeto”. Para Lins, “nós executamos as atividades que são planejadas para o desenvolvimento na Educação Básica”. Isso também os auxiliava a “compartilhar o que sabia e o que eles sabiam” (SIMÃO). A finalidade da ação conjunta e da partilha de conhecimentos e experiências significava, para Pedro, “tentar mudar a realidade da escola, tipo, mostrar que existe esta relação entre universidade e escola”.

Na posição das professoras supervisoras e coordenadas, também são construídas imagens sobre a função dos alunos bolsistas do Pibid, IA (B), quando se expressa a questão: quem é ele para lhe falar assim? Clara, professora supervisora, considera os alunos bolsistas como sujeitos “altamente competentes”. Eles acompanhavam as ações em sala de aula e reuniões da gestão escolar. Além disso, “eles faziam as atividades, eram responsáveis, estudavam. Traziam atividades, eram inovadoras as atividades, projetos! Trabalhamos por temas, por exemplo”.

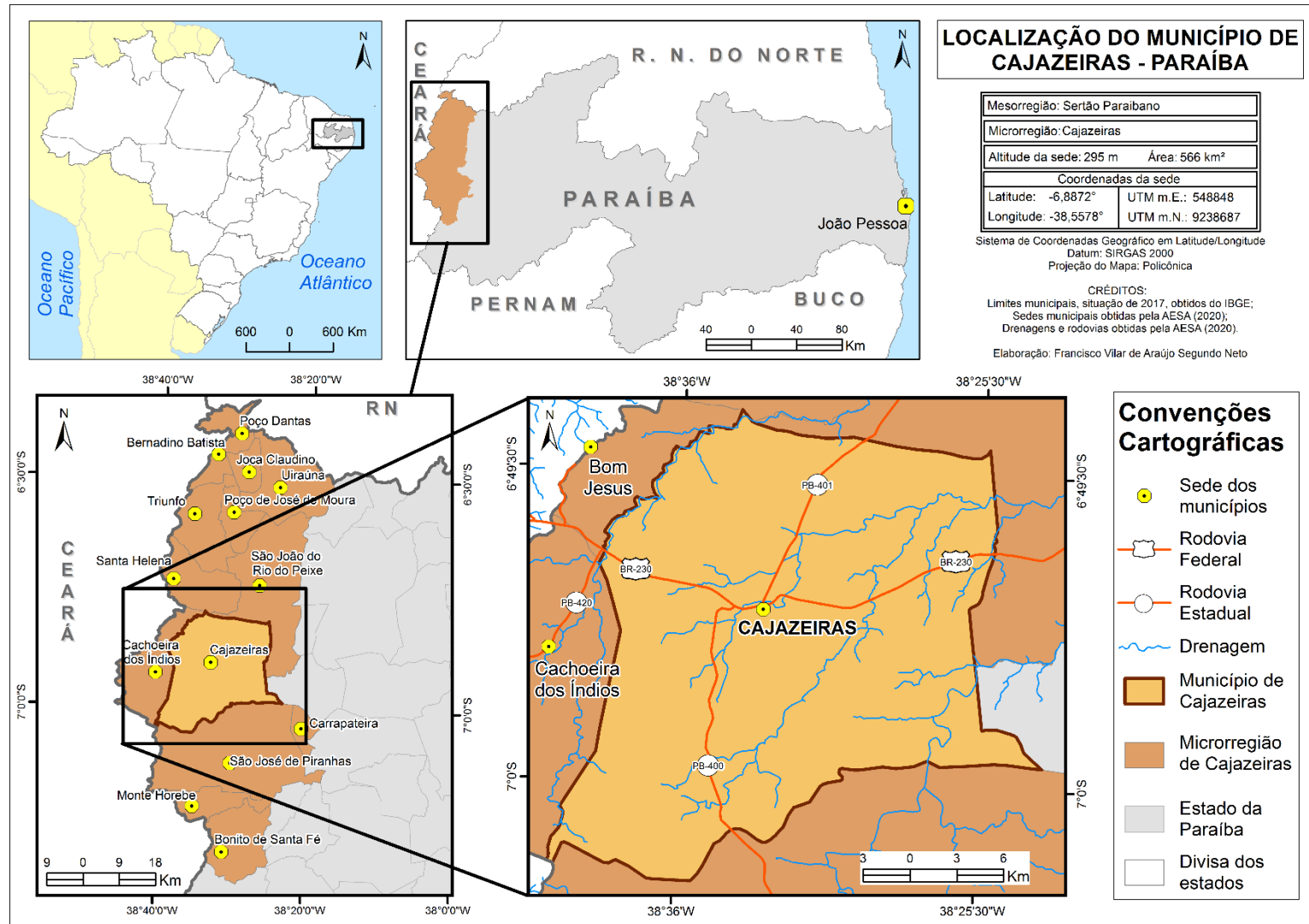
A professora supervisora Joana assente com Clara. Para ela, eram alunos bolsistas com um “sonho de ser um bom profissional”. Adverte que os questionava corriqueiramente acerca da carreira do magistério, mas que eles sempre confirmavam a escolha pela profissão. Sendo assim, a professora Joana “esperava que eles, acima de tudo, tivessem compromisso”. Rosa, coordenadora de Geografia, sintetiza sua ideia da função dos alunos bolsistas desse modo: “viver a Geografia escolar de forma próxima à realidade, o próprio conhecimento das escolas”, bem como atender às incumbências do projeto institucional.

Carmem, coordenadora de gestão educacional, correlaciona a imagem do aluno bolsista do Pibid à imagem do aluno do curso de licenciatura da UFCG, CFP, (IA (B)), assim:

Antes do perfil do aluno do Pibid, podemos traçar o perfil do aluno do CFP. Geralmente um aluno de renda baixa, que procura cursos de licenciaturas. Geralmente um aluno que tentou várias vezes outros cursos que não as licenciaturas ou que tentou o curso que o interessou, mas não conseguiu êxito e sobrou uma licenciatura. Geralmente um aluno de realidades diferenciadas, bastantes alunos do campo, temos um percentual significativo de alunos do campo. Alunos que vêm de muitos municípios diferentes, porque estamos em uma região de fronteira.

Essa região fronteira de onde advêm os alunos corresponde, majoritariamente, ao Ceará, Paraíba e Rio Grande do Norte, nessa respectiva ordem, diz Carmem (ver mapa 3, p. 127). Conforme Carmem, a dificuldade dos alunos corresponde ao “acesso e condições de investimento em seu curso”. Igualmente, da compreensão de alguns alunos e até de professores universitários em pensar “com maior aprofundamento, a formação de professores. Isso é uma percepção minha” (CARMEM).

Mapa 3 – Mapa de localização do município de Cajazeiras-PB.



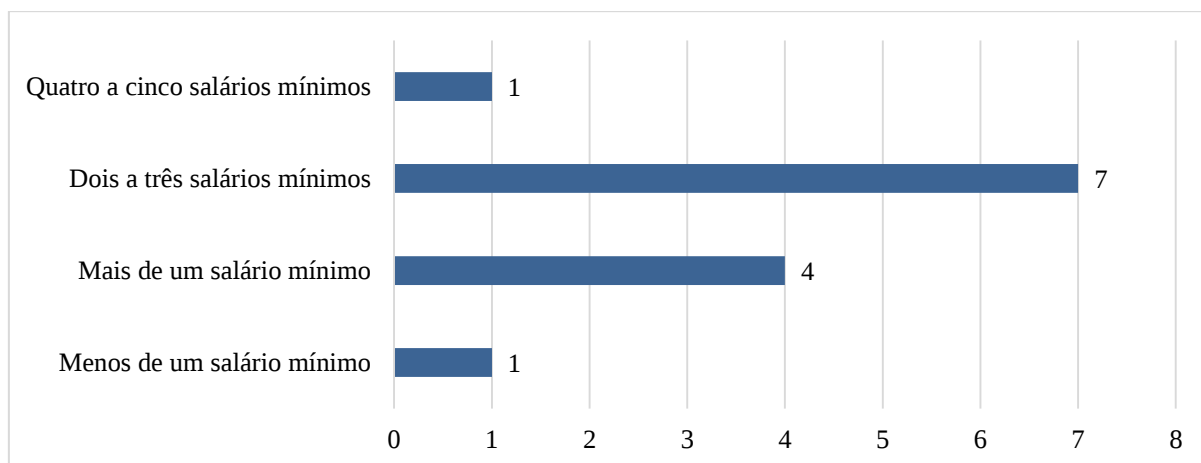
Elaborado por: Francisco Vilar de Araújo Segundo Neto.

Nesse entendimento, para Carmem, esse perfil de aluno do Pibid também é de baixa renda. E no momento em que o Pibid chega à UFCG, CFP, atrai esses alunos em decorrência da escassez de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Essa percepção da coordenadora de gestão sobre os alunos bolsistas do Pibid coincide com algumas informações coletadas, por meio de questionário, com o grupo de 13 alunos bolsistas do Pibid de Geografia.

Na ocasião desta pesquisa, o grupo de bolsistas era constituído por cinco participantes do sexo feminino e oito do sexo masculino, todos com idade entre 21 e 34 anos. Onze deles terminaram o Ensino Médio entre os 16 e 18 anos (faixa estipulada na LDB). Outros dois terminaram aos 20 e 25 anos. Todos são egressos de escolas públicas.

No Brasil, em 2018, o salário mínimo correspondia a R\$954,00. Do grupo de alunos bolsistas do Pibid, sete sujeitos são de famílias com renda mensal entre dois e três salários, R\$2.862,00 (ver gráfico 2)³³. Embora pareça ser admissível quando comparada à renda mensal dos trabalhadores formais da Paraíba (1,7 salários mínimos)³⁴, tal renda era dividida entre duas e seis pessoas, no melhor cenário R\$1.431,00 mensais (duas pessoas) ou, no pior, R\$477,00 por mês (seis pessoas).

Gráfico 2 – Remuneração salarial da família dos alunos bolsistas do Pibid.



Fonte: Pesquisa de campo (outubro, 2017). Elaborado pelo autor.

Os resultados dos questionários ratificam o discurso de Carmem. Cinco alunos bolsistas do Pibid são provenientes do município de Cajazeiras, da zona urbana; os demais são de origem da zona rural dos municípios da Paraíba (Aguiar, Cachoeira dos Índios, Santana dos Garrotes, São José do Rio do Peixe e Uiraúna) e do Ceará (Acopiara, Barro e

³³ Observe-se, neste caso, que o valor da renda familiar ainda é menor que a média salarial de um professor no Brasil que, em 2018, era de R\$ 3241,67 por mês.

³⁴ Informações do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cajazeiras/panorama> > acesso em: 20 maio 2018.

Baixio). Logo, oito alunos bolsistas do Pibid advêm de família de pequenos agricultores do sertão paraibano ou cearense. O mapa 4 (p. 130) apresenta a localização da origem dos municípios desses alunos.

A maioria dos pais desses alunos bolsistas do Pibid não possui a Educação Básica completa (20, entre seus pais e mães). Cinco possuem Ensino Médio completo (3 mães e 2 pais) e apenas uma mãe possui nível superior no curso de Pedagogia (mãe de Lins). Licenciatura em Geografia na UFCG, CFP, é a primeira entrada em um curso de nível superior de 11 dos 13 alunos bolsistas do Pibid, pois dois já haviam abandonado o primeiro curso (um, Educação Física e o outro, Agronomia).

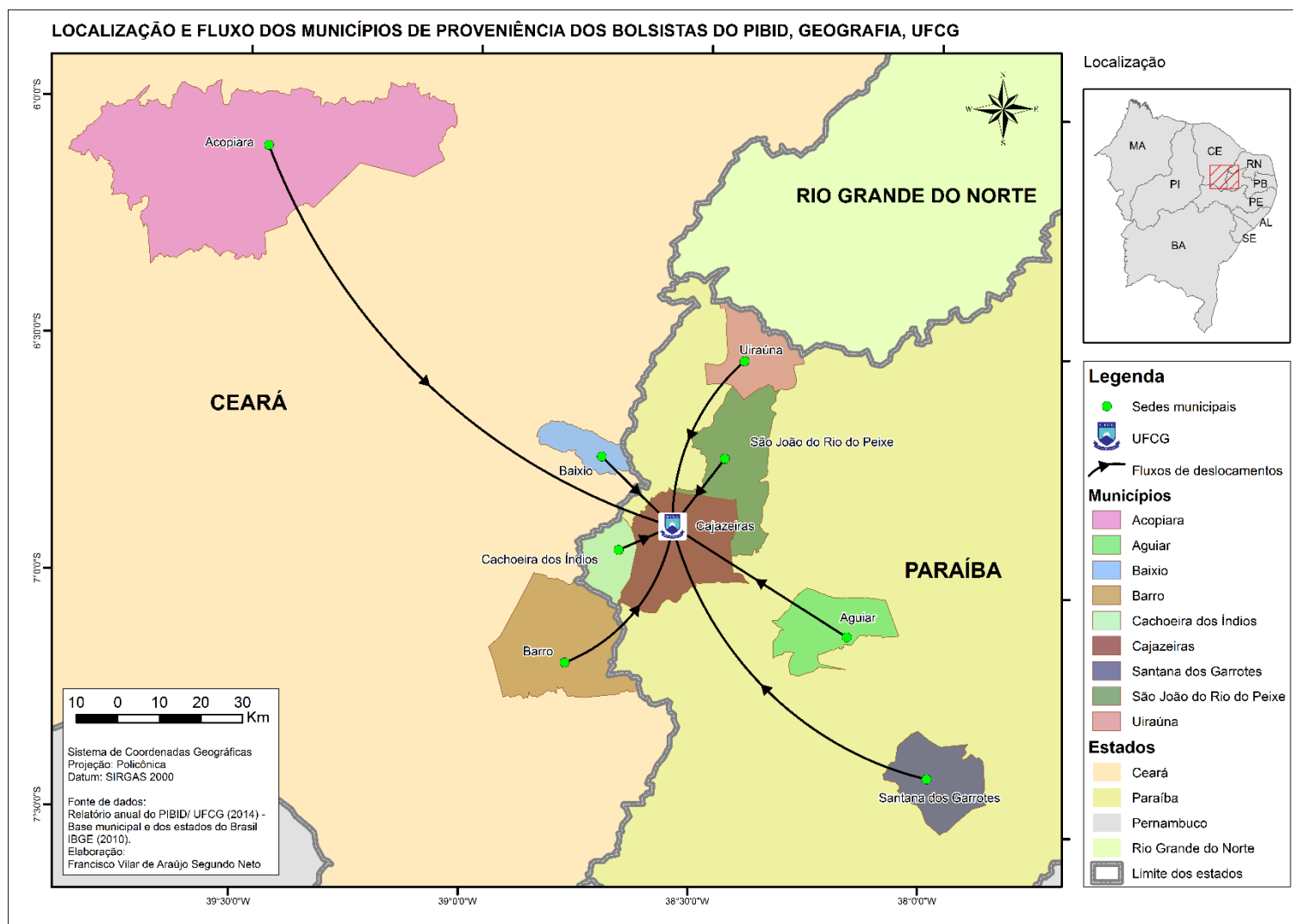
Oito alunos bolsistas do Pibid, independentemente de morarem ou não na residência universitária da UFCG (7 alunos), dependiam da ajuda de familiares para se manterem no curso de Geografia. Essa realidade é semelhante à apresentada nos estudos sobre o Pibid de Geografia de Carvalho (2016) e Correia (2018). Dessarte, a bolsa de estudo de R\$400,00 é destinada a suprir as necessidades básicas dos estudantes.

Análises acerca das condições contextuais do Pibid de Geografia na UFCG, CFP, também são importantes. Por mais que existam ordenamentos legais, a composição imagética do programa (R) corresponde a relações particulares do lugar. Nessa acepção,

Dissemos que se trata de um conjunto e que esse conjunto tem uma estrutura, mas omitimos que nessa estrutura há um aspecto essencial, o jogo de posições. A forma de dispersão desses dados que, integrados, dão origem a um novo elemento corresponde à sua espacialidade. Essa espacialidade, ou esse “padrão de dispersão”, é a marca da composição. (GOMES, 2013, p. 22).

Pode-se afirmar que a composição do conhecimento do contexto, relacionada ao espaço onde se desenvolvem as ações do Pibid, corresponde a diferentes olhares (alunos, professoras e coordenadoras) diante da formação de docente em Geografia. São percepções construídas tanto pela prática e experiência em sala de aula quanto pelos juízos e valores atribuídos ao exercício pedagógico em um lugar (GROSSMAN, 1989). A ordem espacial dessa dispersão é um constituinte. “Assim, analisar uma composição é entender sua espacialidade, o lugar desses elementos nesse conjunto” (GOMES, 2005, p. 22).

Mapa 4 – Localização de origem dos alunos bolsistas do Pibid, UFCG, CFP.



Elaborado por: Francisco Vilar de Araújo Segundo Neto.

Como observado no primeiro capítulo desta tese, os primeiros editais do Pibid estiveram direcionados às disciplinas de Matemática, Física, Biologia e Química, posteriormente, ampliando para outras licenciaturas. Na UFCG, o Projeto Institucional registra que:

Começamos a realizar nossas atividades do Pibid em 2007, renovados em 2011, através de chamada de um novo edital, como os cursos de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química. Em 2009, tivemos a importante inclusão de subprojetos como Letras, Ciências Sociais e Educação no Campo. E em 2012, a inclusão de subprojetos como História, Geografia, Filosofia, Letras, Pedagogia e Música. (PIBID/UFCG, 2013, p. 2).

Com a ampliação do número de bolsas pelo Edital da Capes nº 61/2013, a UFCG, CFP, consegue inserir no Pibid o subprojeto de Geografia. O Pibid passa a ter os seguintes subprojetos: Letras (Inglês), Biologia, Física, Matemática, Química, História e Geografia, com 154 bolsistas de iniciação à docência. Esse ingresso, explica o Projeto Institucional (PIBID/ UFCG, 2013), esteve relacionado ao crescimento de acesso à UFCG, entre os anos de 2009 e 2010, 7,1%. No Brasil, em 2010, havia 6.379.299 matrículas, sendo 29.507 de graduação presencial e a distância, oferecidas por 2.770 IES.

Há o destaque para a Paraíba entre os estados que expandiram o número de IES no Nordeste. A UFCG oportunizou “diversos cursos superiores” e promoveu “o mercado de trabalho com profissionais nas diversas áreas, com o objetivo de minimizar as estatísticas de desigualdades nacionais” (PIBID/ UFCG, 2013, p. 2). Desse modo, o Pibid fixa e melhor qualifica os alunos das licenciaturas. Ademais,

Hoje temos alunos demandados nos cursos de licenciaturas provenientes de resultados do trabalho continuado do Pibid, traduzindo-se em baixas de trancamentos/desistência, aumento no número matrículas, desenvolvimento de monografias de graduação na temática das ações do Pibid, e aumento do número de graduado nas Licenciaturas. Com esses resultados, temos no Pibid alunos aprovados em concursos públicos na rede básica de ensino ministrando disciplinas nas suas áreas de formação. (PIBID/ UFCG, 2013, p. 2)

A respeito do referente (R) Pibid no CFP da UFCG, é apresentado o ponto de vista dos sujeitos entrevistados (IA (R)). Isso expressa a questão: de que lhe falo eu? A coordenadora de gestão educacional reafirma que o Pibid tem caráter institucional. Para ela, o Pibid na UFCG, apesar das suas características de um programa de formação de professores nacional, apresenta demandas e significados do lugar, portanto:

Nós, de Cajazeiras, tínhamos o maior número de bolsistas. Inclusive, o maior número de subprojetos, nove subprojetos dos cursos de licenciatura da UFCG, CFP. O CFP tem uma nomenclatura diferenciada que é o Centro de Formação de Professores e daí a importância do programa em seu interior, que fez, de fato, um diferencial. (CARMEM).

De acordo com Costa Filho (2015), o CFP é resultante de várias tentativas de implantar o Ensino Superior na Paraíba, da federalização da Fundação de Ensino Superior de Cajazeiras (FESC/Fafic). Desse modo, a cidade já contribuía para a formação de professores na região do alto sertão paraibano e diversas cidades de estados limítrofes como o Ceará e o Rio Grande do Norte antes da UFCG.

Carmem considera que essas características da UFCG, CFP, redefinem sua função de coordenadora. Sua meta “era a possibilidade de melhor qualificar a partir da presença do Pibid [...] a formação de professores no Centro de Formação de Professores da UFCG”. Além disso, articular esses:

[...] novos subprojetos e de tantos outros subprojetos dos outros campi da UFCG para realizarmos uma interligação para que pudéssemos perceber a formação não apenas no Centro de Formação de Professores, mas a própria UFCG, considerando que é um único projeto Pibid desenvolvido numa estrutura multicampi.

Nas considerações acerca do Pibid, a coordenadora de gestão educacional recorre ao ato perlocucionário de convencer o destinatário (B) sobre a sua compreensão do Pibid enquanto política pública. A partir de leituras das obras de Maria das Graças Rua³⁵, ela explica que:

As políticas públicas são demandas organizadas pelas populações da sociedade civil organizada. Ela é permanente, não é de governo, é de Estado. A política pública se efetiva como uma intencionalidade da sociedade civil organizada e se efetiva no Estado. O Pibid é um programa, pelo próprio nome. Inicia-se pela terminologia dele: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Carmem explica que durante a realização do Edital da Capes nº 61/2013 ocorreram diferentes lutas em defesa do Pibid em níveis nacional e local. Houve resiliência dos membros do Pibid a respeito dos cortes e riscos de encerramento antecipado. Para ela, “o Pibid é um dos programas de maior importância dentro do CFP. Eu falo isso, não por sua extensão, não pela existência das bolsas, porque ele, de fato, transforma a vida do CFP. O CFP passa a ter tardes com pessoas”. Carmem considera que isso permite que os estudantes de Geografia experienciem a universidade, ocupem-na em horário oposto ao das aulas, participem de atividades extracurriculares de estudo e pesquisa.

Carmem entende que o Pibid encurta a distância espacial entre os lugares de moradia dos licenciandos, possibilitando o acesso à universidade e escola em horários que as prefeituras municipais não dispõem transporte aos alunos. Mesmo a bolsa de estudo sendo um “valor ínfimo, [...] fez o diferencial na vida de muitas pessoas [...] não só fez diferença na vida

³⁵ A autora possui graduação em Ciências Sociais, mestrado em Ciência Política e doutorado em Ciências Humanas pelo Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro – SBI/ UERJ. Atua enquanto professora da Universidade de Brasília e atua, principalmente, na área de Políticas Públicas e Gestão Governamental. Fonte: Disponível em: < <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do> > acesso: 24 out. 2019.

de nossos estudantes, como também ressignificou a prática dos professores da Educação Básica” (CARMEM).

A coordenadora de Geografia, Rosa, promove o Pibid enquanto “algo indispensável para a formação do professor e, no caso específico aqui, do licenciando em Geografia”. Nessa vertente, o Pibid proporcionou aos alunos bolsistas “mais tempo para viver a escola”, “não era para regência de sala”, mas para ajudar as professoras supervisoras no planejamento, organização e auxílio das aulas. Portanto, o Pibid é principalmente uma “aproximação da escola com a universidade” (ROSA).

A professora supervisora Clara relembra seus tempos de estudante de Geografia na UFCG, CFP, e indica que houve mudanças no currículo do curso de licenciatura, mas, principalmente, da relação entre a escola e a universidade pós-Pibid. Para ela, apesar da proximidade espacial entre a UFCG e a Escola Cecília Estolano Meireles, onde trabalha, havia uma distância entre os professores da universidade e da escola, logo: “Os professores da escola básica não se sentiam valorizados pelos professores da universidade” (CLARA).

Para a professora supervisora Joana, o “Pibid, no meu ponto de vista, é um estágio mais avançado que deveria acontecer, e remunerado”. Para ela, o tempo de formação de professores deveria ser dividido ao meio: dois anos na universidade e dois na escola, recebendo remuneração. Além disso, ela diz que é difícil o docente acompanhar o ritmo dos alunos da escola quando não se tem nem um celular.

Joana considera que para formar um bom professor é necessário equipá-lo de bons instrumentos técnicos (aparelhos digitais) e livros. Sendo assim, afirma que o governo, a partir da universidade, deveria fazer esta reflexão: “Se quer mudar o país, então que mande para o mercado de trabalho professores bem preparados”. Nesse sentido: “O principal objetivo do Pibid é ajudar na mão de obra mesmo, sabe? Dar ao aluno [da licenciatura] experiência. [...] O Pibid modernizou o ensino nas escolas” (JOANA).

Na perspectiva dos alunos bolsistas do Pibid (IA (R)), à medida que seus conhecimentos para a docência eram refinados com a prática docente, ocorria o alcance de melhores resultados e condições de aprendizagem da matéria pelos alunos da escola.

Apesar daquela compreensão geral acerca do Pibid, também existem certas particularidades interpretativas. Para Luís, o “objetivo do Pibid é integrar a universidade e a escola”, permitir ao licenciando conhecer a realidade escolar, traçar condições e possibilidades para a sua formação. Ele resgata a fala de sua professora supervisora, Joana, e afirma que o Pibid é “um ensaio para a vida docente” (LUÍS).

Pedro compartilha das ideias de Luís e da sua professora supervisora, Joana, em que o Pibid mostra a “realidade da sala de aula”. Para ele, a vivência na escola e o “contato real” com os seus sujeitos proporcionam melhores condições para a formação docente. Dessa forma, Pedro acredita que: “Não temos uma receita para sermos professores, mas temos o Pibid”.

Os alunos bolsistas do Pibid, orientados pela professora supervisora Clara, são mais objetivos em suas opiniões. Para Lins, o objetivo do programa é inserir os alunos da licenciatura na Educação Básica e proporcionar “experiência em sala de aula” antes de se formarem. Por sua vez, Simão acredita que seja “aprender os conteúdos na universidade, levar os conteúdos para sala de aula e fortalecer, sem sombra de dúvidas, os alunos na Educação Básica” (SIMÃO).

De acordo com os sujeitos entrevistados, o processo de formação para a docência correlacionava uma rede de espaços: escola, universidade e comunidade local. Esse PCK construído com os escolares considerava, sobretudo, as experiências adquiridas no lugar. A proposta desse Pibid aproxima-se do entendimento de Cavalcanti (2014) sobre a associação entre o conhecimento escolar de Geografia e os conhecimentos cotidianos dos estudantes, sendo o papel do ensino de Geografia:

[...] prover bases e meios de desenvolvimento à ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do *ponto de vista da espacialidade*, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. (CAVALCANTI, 2014, p. 11, grifo da autora).

Por ser o Pibid um programa relacionado a cada instituição, pode haver marcas distintas, entre elas está a do conhecimento do contexto (Cajazeiras e suas relações escolares: regional, nacional e global), que se torna uma fonte para as intervenções nas escolas. Moraes *et al.* (2014, p. 64), numa compreensão semelhante, descrevem proposta realizada pelo Pibid de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, em que reconhecem as “características econômicas, sociais e culturais” que revelam as “necessidades específicas dos sujeitos”, alunos do Ensino Médio, com os quais desenvolviam suas ações.

Moraes *et al.* (2014) partem da concepção formativa de professor reflexivo de Perrenoud. Para eles, as práticas desenvolvidas no Pibid devem conduzir à reflexão, autonomia e criatividade dos alunos bolsistas em relação às experiências pedagógicas no cotidiano escolar. Para eles, o diagnóstico escolar (questionários com os alunos, professores e gestão escolar) proporciona traçar caminhos para se conhecer as dificuldades e desafios das escolas; planejar as estratégias instrucionais; escolher metodologias de ensino; e articular currículos e conteúdos para o ensino.

O diagnóstico do contexto escolar é uma prática obrigatória, expressa no Projeto Institucional do Pibid da UFCG, comum a todos os subprojetos. Nessas condições, a intenção consistia em: “promover fóruns de discussão com base nos diagnósticos realizados pelos bolsistas com as principais dificuldades no processo ensino-aprendizagem vivenciadas nas escolas conveniadas” (PIBID/UFCG, 2013, p. 3).

Diante da obrigatoriedade da exploração do contexto de ensino, o subprojeto de Geografia do Pibid da UFCG, CFP, planejou que:

Essas ações têm como objetivo levantar um conjunto de dados acerca das escolas e da configuração do ensino de geografia. Além de observações, questionários e entrevistas, serão realizadas também atividades junto à biblioteca/ sala de leitura, considerando a necessidade de analisar a configuração de material teórico e didático nesse ambiente. Além disso, faz-se necessário compreender a proposta de ensino preconizada pelas Escolas e sua contextualização com a dimensão sociocultural. (PIBID/UFCG, 2013, p. 53).

Em Cajazeiras, o Pibid contava com dez escolas, onde estavam distribuídos oito subprojetos – Biologia, História, Geografia, Letras (Inglês), Química, Física, Matemática e Pedagogia. Conforme o Projeto Institucional da UFCG (PIBID/UFCG, 2013), as escolas foram selecionadas por dois critérios: a) baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³⁶, quando comparado à média nacional; b) escolas que aderiram a programas e ações das Secretarias da Educação do MEC, escolas de tempo integral, Ensino Médio Inovador, programa Mais Educação, entre outros. Critérios presentes na Portaria nº 096/2013.

Nesse contexto, o estado da Paraíba possui a quinta menor extensão territorial (56.469,788 km²) da federação. É composto por 223 municípios. A população da Paraíba³⁷, em 2010, era mais de 3,7 milhões de habitantes, com densidade demográfica de 66,70 hab./km². Conforme os dados do Instituto de Pesquisa Aplicada (Ipeadata), seu coeficiente de Gini vem apresentando uma tendência à ampliação da concentração de renda nos últimos anos, passando de 0,581, em 2005 para 0,591, em 2009³⁸.

Ainda em 2005, a Paraíba apresentou o maior coeficiente de concentração de renda entre os estados da Região Nordeste, seguido do estado de Sergipe, com coeficiente 0,576. Segundo o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), a média do Índice

³⁶ O Ideb foi criado pelo Inep em 2007. Representa iniciativa pioneira de reunir em um indicador dois conceitos para a qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações. Ele agrega a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Mais informações disponíveis em: < <http://portal.inep.gov.br/ideb> > acesso em: 01 jun. 2018.

³⁷ Informações disponíveis em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/cajazeiras/panorama> > acesso em 22 fev. 2018.

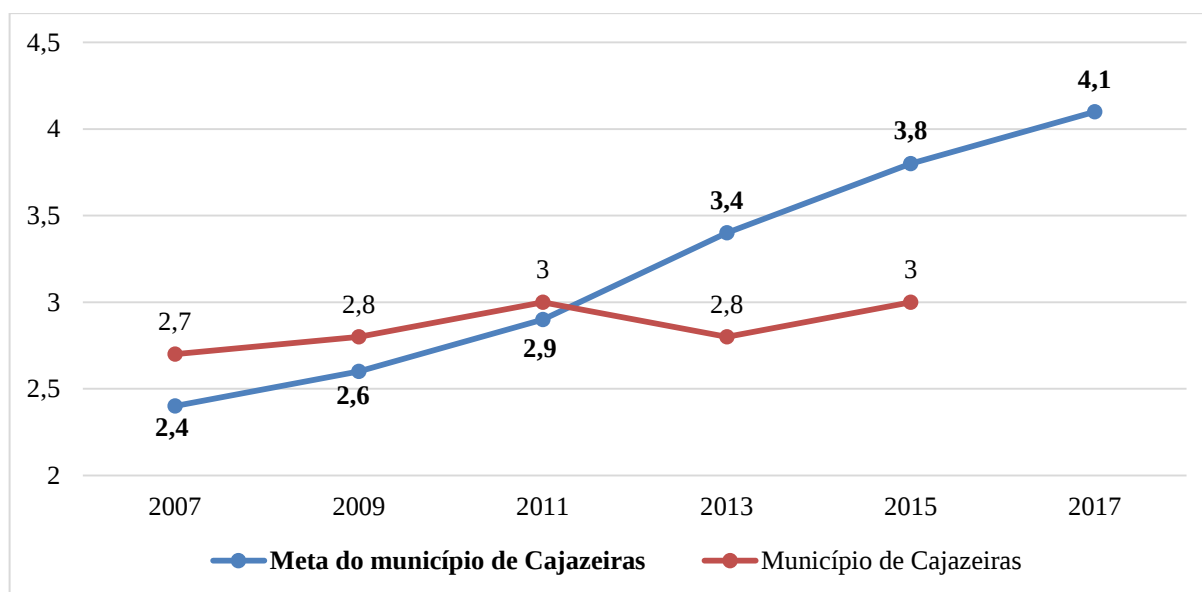
³⁸ Disponível em: < <http://www.ipeadata.gov.br/> > acesso em 28 fev. 2018.

de Desenvolvimento Humano (IDH) da Paraíba, em 2000, era 0,66, quarto menor índice entre os estados do Nordeste³⁹.

Ao que corresponde à educação paraibana, o estado conseguiu manter os melhores índices do Ideb nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) entre os anos de 2007 e 2015. Contudo, isso não se repete nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ano ao 9º ano). Em 2007, a meta esperada era 2,5, alcançou 2,8; em 2013, a meta esperada era 3,3, alcançou 3,2. Em 2015 atingiu 3,5, mas a meta era 3,7. Nesse mesmo ano, nos anos finais do Ensino Fundamental, o indicador de fluxo do estado era de 0,77, ou seja, a cada 100 alunos, em torno de 23 não foram aprovados.⁴⁰

No que corresponde ao Ideb dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Cajazeiras-PB entre os anos de 2007 e 2015, é possível identificar certa oscilação. Superou as estimativas entre os anos de 2007 e 2011, regrediu em 2013 em 0,2, retornando ao valor anterior no ano de 2017 (3,0) (ver gráfico 3). O indicador de fluxo, no ano de 2015, estava abaixo da média do estado, 0,71 (a cada 100 alunos, 29 foram reprovados).

Gráfico 3 – Ideb do município de Cajazeiras entre os anos de 2007 e 2015.



Fonte: Dados do Ideb/ Inep (2015). Organizado pelo autor.

O quadro 9 (p. 137) apresenta a relação dos subprojetos do Pibid no CFP, UFCG, realizada em 2014. Apesar da existência de subprojetos do Pibid na mesma escola, observam-se números conflitantes com o total de alunos por instituição. No Relatório do Pibid (PIBID/UFCG, 2014), não é apresentada a metodologia de coleta dessas informações. É

³⁹ Disponível em: < <http://www.pnud.gov.br/IDH/DH>> acesso em 28 fev. 2018.

⁴⁰ Informações disponíveis em: < <http://ideb.inep.gov.br/>> acesso em: 28 fev. 2018.

possível que no processo desse censo não tenha ocorrido diálogo entre os subprojetos, todavia, não há nada que comprove tal hipótese.

Essa pesquisa sobre o contexto escolar ocorreu 2014 no subprojeto de Geografia, nas escolas E. E. E. F. M. Prof. Crispim Coelho, sob a supervisão da professora Joana, e na E. M. E. I. F. Cecília Estolano Meireles, supervisão da professora Clara. A investigação frizou as turmas atendidas dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ano ao 9º ano). Apesar de o Ideb justificar a participação das escolas no Pibid, esse fato é silenciado no discurso dos entrevistados desta pesquisa, dando-se maior destaque para o diagnóstico escolar realizado pelo subprojeto.

Quadro 9 – Relação das escolas e subprojetos Pibid, UFCG, CFP, Cajazeiras-PB.

Nome da escola	Subprojeto	Ideb*	Número de alunos na escola	Número de alunos envolvidos no projeto
EEEFM Professor Crispim Coelho	Biologia	2,2	720	132
	História	1,5	730	156
	Geografia	1,5	995	250
	Letras – Inglês	1,5	985	49
EMEIEF Cecília Estolano Meireles	Geografia	2,6	460	180
EEEFM Cristiano Cartaxo	Biologia	3,6	450	217
	Letras - Inglês	2,8	483	60
	Química	2,8	443	100
EEEF Dom Moisés Coelho	Física	3,0	1.057	100
	História	3,0	872	154
	Matemática	3,0	1000	117
	Pedagogia	4,6	1057	86
EEEFM Professor Manoel Mangueira Lima	Física	3,0	629	148
	Química	2,5	953	130
EEEM Prof. Joaquim Lacerda Leite – ProEMI	Matemática	2,8	417	77
EEEF Desembargador Boto de Menezes	Pedagogia	4,5	217	74
EEEF Sinhazinha Ramalho	Pedagogia	3,7	222	49
EEEF Coronel Joaquim Matos	Pedagogia	5,1	190	31

* Os dados do Ideb retratados pelos subprojetos do Pibid apresentam, supostamente, informações relativas ao ano de 2013.

Fonte: Relatório do Pibid/ UFCG (2014). Organizado pelo autor.

Em 2014, quando realizado o diagnóstico do Pibid nas escolas Prof. Crispim Coelho e Cecília Estolano Meireles, apenas as professoras supervisoras, Joana e Clara, faziam parte do grupo. Todavia, essa primeira pesquisa foi imprescindível para fundamentar as ações,

conhecimentos e percepções tanto dos alunos bolsistas do Pibid quanto das coordenadoras. Na época dessa pesquisa, sete alunos bolsistas acompanhavam a professora Joana, entre eles Luís e Pedro; seis, acompanhavam a professora Clara, sendo dois deles Lins e Simão.

Com base nesse diagnóstico das escolas, os sujeitos do Pibid (alunos bolsistas, professoras supervisoras e coordenadoras), situados em A, desenvolveram suas imagens acerca dos sujeitos situados em B – alunos, famílias e da própria comunidade onde se inseriam as escolas (IA (B)). Sendo assim, os discursos a seguir visam responder a essa pergunta: qual imagem faço do ouvinte para lhe falar dessa forma?

A escola onde trabalhava a professora supervisora Joana, Escola Prof. Crispim Coelho, é popularmente conhecida na cidade de Cajazeiras como “Estadual”. A escola é vinculada à 9ª Gerência Regional de Ensino do Estado da Paraíba. Localizada na Avenida Pedro Moreno Gondim, bairro Centro, situa-se na saída da cidade em direção ao estado do Ceará. Atendia, naquela época, a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na figura 2, é possível observar a fachada da instituição escolar.

Figura 2 – Entrada da Escola Prof. Crispim Coelho, o “Estadual”.



Fonte: Alves (2018, p. 40).

Em 2017, quando ainda ocorriam as ações do subprojeto de Geografia, o prédio escolar foi entregue para reformas em virtude de sua escolha para compor o projeto da Escola Cidadã Integral. As aulas passaram a ocorrer na Fundação Luiz Antonio Bezerra, no bairro

dos Remédios. Em 2018, com a efetivação do projeto, Joana decide pedir transferência para E. E. E. F. Monsenhor João Milanês. Os alunos bolsistas do Pibid chegam a fazer uma última intervenção do programa nessa escola.

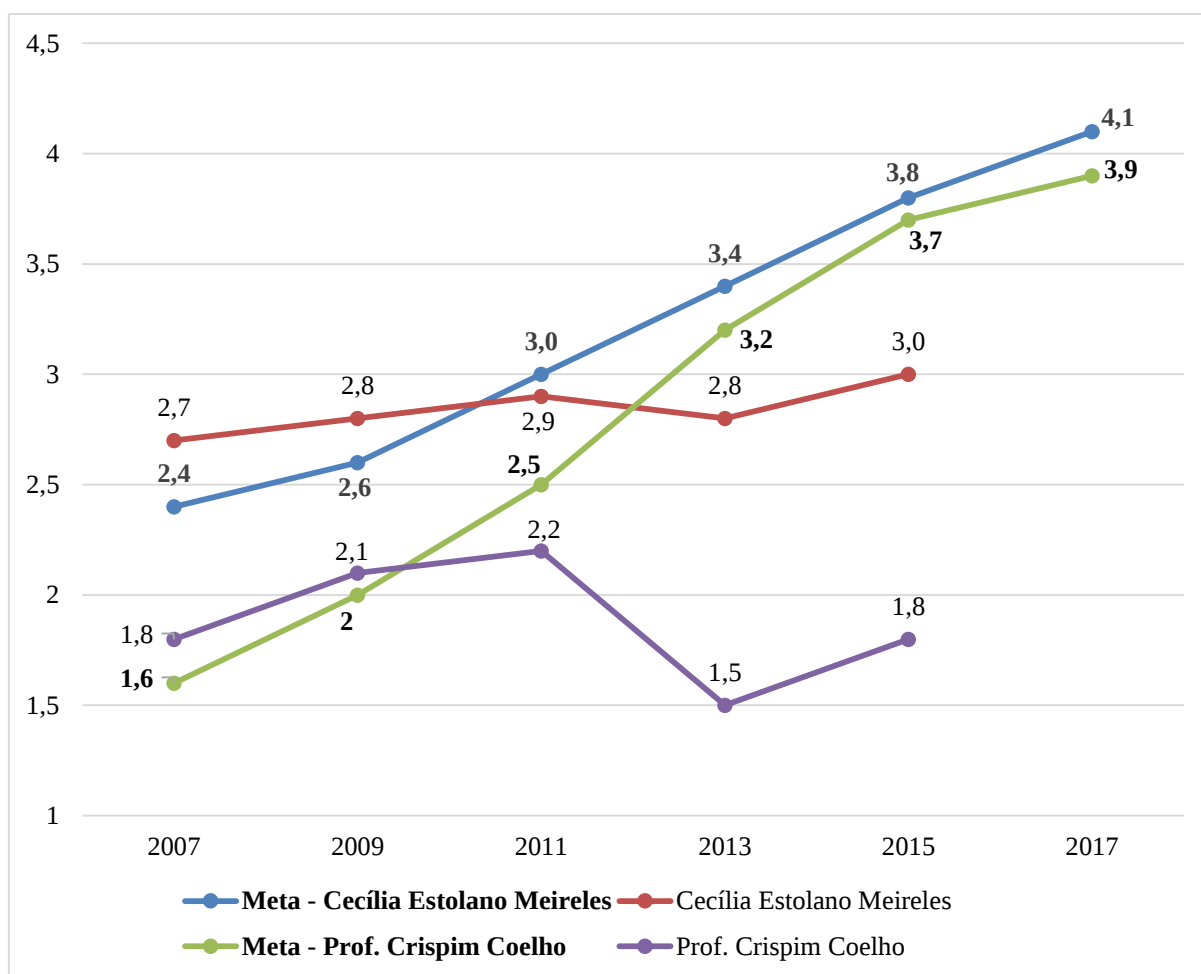
Por sua vez, a Escola Cecília Estolano Meireles localiza-se na Rua Raimundo Leite Rolim, no bairro Casas Populares (ver figura 3) – mesmo bairro da UFCG, CFP. A escola atende a alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e à modalidade da EJA. Ela dispunha apenas do subprojeto de Geografia do Pibid.

Figura 3 – Entrada da Escola Cecília Estolano Meireles.



Fonte: Alves (2018, p. 37).

As duas escolas atendiam aos critérios exigidos para o exercício do Pibid. A primeira indicação corresponde ao próprio Ideb das instituições escolares. Os dados referentes ao Ideb das escolas (gráfico 4, p. 140) demonstram valores abaixo do esperado pela meta da escola no ano de 2013, ano da seleção dos colégios para as ações do Pibid. Na Escola Cecília Estolano Meireles, esse percentual tinha déficit de 0,6; na Escola Professor Crispim Coelho, seu índice de 1,8 era quase a metade do estimado para aquele mesmo ano, 3,7.

Gráfico 4 – Ideb das escolas participantes do Pibid de Geografia entre os anos de 2007 e 2014.

Fonte: Dados do Ideb/ Inep (2015), site: <http://ideb.inep.gov.br/>. Organizado pelo autor.

As duas professoras supervisoras utilizam-se de atos perlocucionários de persuadir sobre a importância do diagnóstico escolar e das comunidades. Joana, inicialmente, pensou que aquilo não daria certo. Na época, o primeiro coordenador de Geografia e os alunos bolsistas trouxeram um enorme questionário, percorrendo as ruas e desenvolvendo um “censo demográfico” sobre o perfil socioeconômico da comunidade das escolas. Ela explica que a experiência foi fantástica, pois, a partir dali, o grupo do Pibid passou:

[...] a ter um conhecimento sobre aquela comunidade: das suas dificuldades, do acesso de como ir para escola. Algumas críticas que fizeram que foram importantes para a gente poder trabalhar. Aquela pesquisa foi altamente importante, com isso abri mais os olhos. (JOANA).

Clara também dá créditos a essa investigação do contexto, por ser professora e moradora do bairro Casas Populares. Ela ressalta a posição do município de Cajazeiras, de sua localização limítrofe com o estado do Ceará. Esse lugar é influenciado pelos costumes de Juazeiro e do Crato. A professora admira a regionalização cultural e a variação linguística

paraibana. Explica como isso pode interferir no trabalho docente e no conhecimento de mundo dos alunos da escola:

Chaprão⁴¹, alcapão de pegar passarinhos, todo mundo aqui chama de chaprã ou chaprão. E os meninos pegando passarinhos aqui na frente [da escola] e eu sem saber. Para você ver como é rica essa variedade linguística. A depender do lugar, dessa variação geográfica, as coisas vão mudando. (CLARA).

A professora supervisora Clara interpreta o seu bairro à medida que correlaciona com outras escalas espaciais. Ela promove a cidade de Cajazeiras e, conseqüentemente, seu povo. Evidencia o crescimento da UFCG, do CFP onde estudou, da grandiosidade referente à dimensão da educação no município, em suas palavras: “Olha, como essa cidade, Cajazeiras, ‘cresceu!’ Cresceu, entre aspas, porque foi a cidade que ensinou a Paraíba a ler!⁴² É um berço de educação, isso conta demais para Cajazeiras” (CLARA).

O discurso de Clara apresenta algumas características daquilo que Santos (2017a, p. 315) denominou de força do lugar. Para o autor, revisitar o lugar, no mundo atual, corresponde a encontrar a construção dos significados presentes no cotidiano social do “tratamento geográfico do mundo vivido”. Conseqüentemente, a análise situacional considera elementos objetivos e subjetivos do espaço.

Santos (2017a), considerando a proposta de Bakhtin, discorre sobre uma arquitetura concreta do mundo contemporâneo que considera os atos discursivos (o eu-para-mim mesmo, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro). Isso possibilitaria a reconstrução de valores num processo de interação contínua. A experiência da comunicação, da interlocução e interação, possibilita laços de sociabilidade entre indivíduos e seus grupos, partilhando experiências, conhecimentos e ressonâncias de um passo comum.

A visibilidade atribuída por Clara corresponde ao demorado processo de povoamento do sertão nordestino. Conforme Pires (1999), na Paraíba, em 1766, Pombal torna-se vila; Cajazeiras, apenas em 1863. A distância entre elas era de 20 léguas (aproximadamente 100 km). Antes disso, Boqueirão já era núcleo de povoamento, desde 1670; Cajazeiras foi fundada em 1800.

O nome Cajazeiras faz referência a uma fazenda fundada no século XVIII por Luiz Gomes de Albuquerque, onde existiam árvores cajazeiras⁴³. Segundo Pires (1999), as terras

⁴¹ Distinto de champrão, que é uma tábua grossa de espremer mandioca ralada.

⁴² Para Silva (2014), a mesma frase apresentada por Clara destaca certa identidade de Cajazeiras, proporcionando visibilidade. Em termo de registros históricos, essa afirmativa compôs oratória de candidatura, em 1947, do então deputado federal Alcides Carneiro, para o cargo de governador contra Osvaldo Trigueiro (26º governador da Paraíba entre os anos de 1947-1951). Para o autor, esse discurso é resultado de um construto histórico de outrora que marca Cajazeiras como precursora do ensino da leitura nos sertões.

⁴³ *Spondias lutea*, da família das anacardiáceas que fornece o cajá como fruto.

localizadas à margem da Lagoa de São Francisco foram, por meio de uma sesmaria, cedidas aos proprietários Francisco Gomes Brito e José Rodrigues da Fonseca pelo governador da capitania da Paraíba, Luiz Antônio Lemos Brito.

Em 1767, o pernambucano Luiz Gomes de Albuquerque recebe partes das terras pela doação de Jerônimo de Melo, outro governador da capitania da Paraíba. Luiz Gomes, posteriormente, funda a fazenda/sítio Cajazeiras. Após o casamento de uma de suas filhas, Ana Francisca de Albuquerque (Mãe Aninha) com Vital de Souza Rolim, membro de uma família tradicional cearense vinda de Jaguaribe, ele presenteia o casal com a fazenda. Em 1804, próximo ao sítio, foi construída a Casa Grande da Fazenda (residência) e o Açude Grande, usado para abastecimento e criação de gado.

Mãe Aninha e Vital tiveram alguns filhos, entre eles o padre Inácio de Souza Rolim, ordenado sacerdote no Palácio Episcopal de Olinda, Pernambuco, em setembro de 1825. A literatura cajazeirense reconhece esse personagem, assim como o de sua mãe, na consolidação da imagem da cidade de Cajazeiras. Pe. Rolim, o filho da terra, nascido no Sítio Serrote em 1800, é quem sugere o nome do atual município (CUNHA, 2000).

O Pe. Rolim também é responsável por fundar uma pequena escola de madeira em 1829. De acordo com Silva (2014, p. 25), é a partir da Escolinha da Serraria, às margens do Açude Grande, local onde era preparada a madeira para construção de novas casas, que:

[...] foi nascendo o povoado que, com o natural crescimento, veio a tornar-se cidade, transformando-se, em pouco tempo, num poderoso núcleo de civilização. Aqui, registra-se a singularidade de sua fundação com a da cidade de São Paulo, que também teve suas origens em volta de um colégio fundado pelos padres jesuítas. Outra coincidência é que, enquanto São Paulo recebe gente de toda nação brasileira à procura de melhores condições de vida, Cajazeiras recebia e recebe gentes de outras plagas nordestinas que vêm em busca de educação escolástica, a ponto de a cidade haver se tornado irradiador de educação superior.

O crescimento apresentado pelo autor corresponde ao ano de 1833. Três anos depois, Mãe Aninha, devota de Nossa Senhora da Piedade, funda capela em devoção à santa – hoje Catedral Diocesana de Cajazeiras. Em 1836, Pe. Rolim muda-se para o seu sítio de origem, passa a residir com seus pais e funda o Colégio de Salesianos⁴⁴, atual Colégio Nossa Senhora das Lourdes. Com a autorização governamental, ele oferece instrução de nível secundário em seu colégio (SILVA, 2014).

⁴⁴ Referem-se à congregação da Pia Sociedade de São Francisco de Sales da Igreja Católica Apostólica Romana fundada por São João Bosco e aprovada pelo Papa Pio IX em 1874. Os principais destinatários da missão salesiana são os jovens, em especial os pobres, com atenção à evangelização, família e comunicação social. Os beneficiários das ações, irmãos de vida consagrada, fazem votos de castidade, pobreza e obediência. Fonte: Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Salesianos> > acesso em: 30 mar. 2018.

Cunha (2000) relata que até 1843, a educação proposta por Pe. Rolim para o sexo masculino atendia à sua respectiva demanda, contudo o educador também se preocupava com a juventude feminina. Desse modo, para resolver este problema “[...] mandou educar em Fortaleza, duas sobrinhas que seriam as mestras da escola que deseja criar, como dependência do já destacado Colégio” (CUNHA, 2000, p. 19). Assim, a obra desse padre cresceu tanto quanto seu reconhecimento junto ao povo e ao governo.

Essa visibilidade discursiva, para o povo da região, atribui à cidade de Cajazeiras o título de cidade que ensinou a Paraíba a ler, de uma cidade fundada pelo movimento religioso e escolar e, recentemente, pelas instituições de formação universitária, sejam elas privadas ou públicas. Por conseguinte, tem-se o efeito de lembrança despertada no discurso da professora supervisora Clara.

Para Callai (2013), o conhecimento escolar de Geografia está relacionado à escola, cotidiano e lugar. Isso se torna um desafio constante para a atividade docente. Em conformidade a essa ideia, a professora supervisora Joana diz que “pesquisar” o aluno é fundamental. Ela sempre questionava os estudantes da escola: “Quem é você? [...] Quem é seu pai? Quem é sua mãe? Onde você mora? Quantos irmãos você tem?”. Contudo, distinto da proposta de investigação do contexto realizada no Pibid, na sua atuação como professora, afirma que esse trabalho “pedagógico mesmo a gente não faz” (JOANA).

Sobre o aspecto do diagnóstico da escola, a coordenadora de Geografia ressalta que a pesquisa possibilitou realizar:

[...] um levantamento do entorno da escola: a questão econômica, social, das famílias, dos alunos e da própria realidade do entorno do bairro como ela se apresentava e também do próprio perfil econômico que foi traçado. Isso foi feito no início para os pibidianos terem essa visão do lugar onde estavam e a influência do próprio território na escola. (ROSA).

Consta no Relatório do Pibid/ UFCG (2014, p. 92) que esse diagnóstico buscou traçar o perfil socioespacial das escolas da “configuração socioeconômica da comunidade, aspirações em relação ao papel da escola e a influência da comunidade na organização do trabalho escolar”. Foram aplicados questionários com alunos, pais ou responsáveis e com a comunidade local das escolas.

O relatório não explicita o universo de entrevistados na Escola Cecília Meireles Estolano. Não houve padronização dos questionários aplicados nas escolas. Eles foram organizados em porcentagem e apresentados no *blog* do subprojeto. Apenas é descrito o total de 112 entrevistas realizadas na Escola Prof. Crispim Coelho. A seguir, descrevem-se alguns dos resultados apresentados pelo subprojeto de Geografia.

A pesquisa realizada desenvolve, inicialmente, uma caracterização do perfil dos alunos dos 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2014, o percentual de alunos matriculados era de 50% para os sexos masculino e feminino na Escola Prof. Crispim Coelho e 58% masculino e 42% feminino na Escola Cecília Estolano Meireles. Nessa última escola, 48% dos alunos tinham idade entre 10 e 12 anos; 14%, entre 13 e 15 anos; e 11%, 16 anos ou mais – não se evidenciando, pois, uma correlação entre idade e série. A Escola Prof. Crispim Coelho não apresenta o levantamento da idade dos escolares.

A investigação também indicou a renda mensal das famílias dos estudantes, considerando que em 2014, o salário mínimo era de R\$724,00 no Brasil, conclui-se que na Escola Cecília Estolano Meireles, 39% das famílias sobreviviam com menos de um salário mínimo e 47% tinham entre um e cinco salários mínimos (categorias criadas pelo próprio subprojeto). Na Escola Prof. Crispim Coelho, 37,5% das famílias recebiam menos de um salário mínimo e 48,2% delas entre um e cinco salários mínimos.

Mesmo considerando a renda mensal das famílias entre a classe média e abaixo, as informações coletadas pelo grupo do Pibid de Geografia apontam para a estrutura familiar enquanto problema social. Dos alunos matriculados na época, na Escola Prof. Crispim Coelho, 32% moravam apenas com as mães; 3% com os avós; 5% com outro responsável; e 1% com ambos os pais. Na Escola Cecília Estolano Meireles, 62% dos alunos moravam com os pais e 27% com outros responsáveis.

Acerca dos aspectos da organização familiar dos estudantes das escolas, o discurso dos alunos bolsistas do Pibid recorre ao ato ilocucionário de chocar. Para Luís, essa estrutura das famílias é um dos elementos que interferem em sua prática e desenvolvimento da experiência docente. Ele narra que ficou “impressionado” com esse aspecto na Escola Prof. Crispim Coelho, pois, na maioria das vezes, os alunos não recebiam apoio vindo da família, alguns são criados pelos avós⁴⁵, além do “preconceito pelo bairro onde moram”.

Nessa mesma ótica, Simão diz que a desestrutura familiar dos alunos da Educação Básica em Cajazeiras era algo comum nas instituições em que estagiou e na escola do Pibid onde atuava. Retrata a incapacidade dos agentes escolares (diretores e professores) na manutenção do controle dos alunos: “Eram muito agressivos os alunos”. Simão alega que os estudantes da escola confidenciavam aos alunos bolsistas do Pibid os problemas vividos em

⁴⁵ É válido ressaltar que em nenhum momento os sujeitos entrevistados desta pesquisa se referem a uma estrutura nuclear de família (mãe, pai e filhos). Eles ressaltam a despreocupação ou descuido dos tutelares (pais ou não) acerca da vida e vida escolar dos alunos da escola com os quais conviveram durante o PIBID.

casa. Várias vezes, observou a tristeza, até choro, dos colegas, alunos bolsistas; mas, a partir disso, viu contribuições levadas pelo Pibid para fortalecer a escola.

Além do problema supracitado, as escolas registraram narrativas referentes ao uso de drogas e à violência (no bairro e na família), que foram elementos presentes na descrição do lugar (tanto dos bairros quanto da cidade). Além das drogas ilícitas (a exemplo da maconha e cocaína), 34% dos alunos que estudam na Escola Prof. Crispim Coelho afirmaram já ter ingerido algum tipo de bebida alcoólica.

Acerca desse contexto sobre as drogas, a coordenadora de Geografia relata que o Pibid converteu isso em intervenções nas escolas. Na Escola Prof. Crispim Coelho, organizou-se palestra com psicólogo, ex-dependente, representante da Polícia Civil e médico. O cenário era de “alunos que passam por esse problema”, alguns eram usuários, ex-usuários ou filhos de usuários de drogas, presidiários, “mães que vendem ou repassam e que muitas vezes botam até eles para fazerem essa entrega” (ROSA).

De acordo com Lins, na Escola Cecília Estolano Meireles, o grupo do Pibid sentiu a necessidade de converter o problema das drogas em PCK. Para ele, o problema é recorrente no lugar, “zona periférica da cidade”, de um bairro de classe social baixa; drogas lícitas e ilícitas fazem parte desse cotidiano escolar. “Pensamos nestas problemáticas que fazem parte da realidade dos alunos e trabalhamos com eles em sala de aula. A outra [ação] foi sobre o racismo” (LINS).

O Relatório do Pibid/ UFCG (2014) evidencia que o preconceito racial foi um dos problemas nas duas escolas pesquisadas. O total de 43% dos alunos da Escola Cecília Estolano Meireles já presenciou ou foi vítima de racismo na escola, como ressaltou Lins. Na Escola Prof. Crispim Coelho, esse total correspondia a 16%. Segundo essas informações, o mesmo documento considera que:

Questões importantes foram levantadas a partir desses dados, tais quais: o alto índice de uso de álcool entre os adolescentes com menos de 15 anos; problemas de preconceito relacionado à sexualidade, cor e mesmo origem geográfica; e ausência de perspectiva em relação ao prosseguimento dos estudos e definição de uma profissão. Além disso, esse diagnóstico favoreceu a reflexão acerca das ações demandadas por esses alunos para atuação do Pibid. (PIBID/ UFCG, 2014, p. 93)

O Relatório do Pibid/ UFCG (2014) apresenta que as áreas dos bairros das escolas, Casas Populares e Centro, dispunham de infraestrutura básica como calçamento, água encanada, luz elétrica, posto de saúde. Apesar disso, alguns alunos relataram morar em ruas sem calçamento ou rede de saneamento. De famílias populares, as crianças e os jovens geralmente passeavam ou brincavam nas ruas e praças da cidade de Cajazeiras.

Na Escola Cecília Estolano Meireles, os sujeitos participantes do diagnóstico escolar dispunham de boa infraestrutura, organização e limpeza. Sobre os mesmos quesitos, a avaliação da Escola Prof. Crispim Coelho indicava a necessidade de melhorias. Assinalou também que foi possível:

[...] mapear algumas limitações operacionais, tais quais: salas de informática em desuso, banheiros insalubres, salas de aula sem conforto térmico, lixo disposto no pátio, etc. A impressão de bolsistas de ID e supervisores direciona-se para limitações operacionais das escolas em relação à manutenção da infraestrutura escolar. (PIBID/UFCG, 2014, p. 93).

Em seu discurso, Pedro descreve a situação da infraestrutura da Escola Prof. Crispim Coelho. Em virtude das condições do laboratório de informática, da quantidade de computadores funcionando, da *internet*, de acesso “a gente sentia certa barreira”, tudo isso restringia o uso de tecnologias nas ações do Pibid. O acesso à biblioteca e “carência em questão a materiais” constituíam outro problema. Pedro acrescenta:

Mas acho que por já sabermos desta realidade, pouco sofremos por isso. Tinha sim uma barreira, mas não a sentíamos, pois procurávamos não bater de frente com ela. Tentava se adaptar àquela realidade. Todas as ações foram bem direcionadas à escola, adaptadas à escola. (PEDRO).

Para as coordenadoras de Geografia e de gestão educacional, Carmem e Rosa, em virtude do investimento financeiro pelo Pibid e UFCG, havia recursos que eram utilizados para subsidiar o desenvolvimento das ações: produção de recursos didáticos, desenvolvimento de aulas de campo e participação da equipe em eventos, que foram se reduzindo do meio para o fim do edital devido aos cortes orçamentários.

Assim como nos estudos de Shulman, o conhecimento do contexto, no discurso dos sujeitos entrevistados, é construído no lugar por meio das experiências e conhecimentos para o ensino. Tal conhecimento, como demonstrado, destaca isto: “O que os professores são capazes de ver, ouvir e aprender sobre os alunos é influenciado por seu conhecimento prévio e experiência como profissionais” (SHULMAN, 2014b, p. 14, tradução nossa).

O diagnóstico escolar, realizado uma única vez, em 2014, serve enquanto referência, uma formação imaginária, repassada para os novos integrantes. Luís, Pedro, Lins e Simão não desenvolveram essa pesquisa, mas “herdaram” tais percepções somadas à própria experiência no Pibid. Outro elemento importante, indicado por Tamir (2005), é a possibilidade de acesso ao conhecimento pedagógico pessoal das professoras supervisoras, Clara e Joana, sobre os grupos escolares.

Em alguns estudos, Shulman destaca a importância do diálogo constante entre professores em formação, novatos e veteranos tanto para firmar uma base de conhecimentos

quanto para sistematização de uma proposta de ensino satisfatória. A esse modelo de proposta de formação, atribui a seguinte chancela: *Fostering a Community of Learners* – Promover uma comunidade de aprendizes (PCA) (SHULMAN; SHERIN, 2004; SHULMAN; SHULMAN J., 2016).

Para Shulman e Shulman J. (2016), o PCA ilustra o processo de interação entre estudantes e alunos, nas aprendizagens institucionais ou do programa, além de ser ambiente necessário para a pesquisa de reformas e criação de políticas públicas voltadas à educação. O programa desenvolvido com professores associados a outro programa da escola básica, Escolas para pensar, revelou algumas diferenças entre professores novatos e veteranos.

Shulman e Shulman J. (2016) citam o exemplo de duas professoras, uma novata e outra veterana, que ministravam aulas de Matemática e Ciências para turmas do 8º ano. A novata tinha amplo conhecimento do conteúdo, forte crença construtivista e clara visão sobre o ensino, contudo, carecia de habilidades para planejamentos instrucionais, elaboração de materiais didáticos e gestão da sala de aula. A professora veterana, por sua vez, tinha habilidades para gerenciar a sala de aula, desenvolvia sua própria visão e compreensão do *como* e do *porquê* as salas de aulas deveriam agir de determinado modo. Em virtude de sua experiência, apresentava habilidades para práticas pedagógicas, mas sua visão de ensino e compreensão das teorias era superficial. Para ela, os conceitos construtivistas eram novidades. Assim como a colega novata, apresentava motivação para criar e manter uma sala de aula.

Para Shulman e Shulman J. (2016, p. 122), à medida que professores passam a participar de grupos de estudo, eles iniciam uma troca de experiências, conhecimentos e práticas de ensino. No caso narrado pelos autores, o objetivo foi transformar experiências individuais dos professores em “conceitos mais generalizáveis via reflexão individual e coletiva, além da leitura e escrita de estudos de caso”.

Shulman e Shulman J. (2016, p. 123, grifo dos autores) partem deste pressuposto: “*um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas*”. Para eles, esses elementos devem aparecer na formação:

- preparados para seguir uma visão de salas de aulas ou escolas que constituem, por exemplo, comunidades de aprendizagem;
- dispostos a despendar a energia e a persistir para colocar em prática esse tipo de ensino;
- que compreendem os conceitos e princípios necessários para esse tipo de ensino;
- capazes de se engajar nas complexas formas de práticas pedagógicas e organizacionais necessárias para transformar suas visões, motivações e compreensões em realidade pragmática e funcional; capazes de aprender com as experiências, as próprias e as de outrem, por meio de reflexão ativa sobre suas ações e suas consequências; e

- capazes e experientes em trabalhar com membros de uma comunidade de aprendizagem e/ou na formação de tais comunidades em seus contextos de atuação docente. (SHULMAN; SHULMAN J., 2016, p. 124).

A interpretação de uma formação pela coletividade também é presente no discurso do Pibid na assistência dos alunos bolsistas por professores veteranos da universidade e escola. Desse modo, destaca-se a seguir a compreensão dos sujeitos entrevistados sobre este referente: o trabalho coletivo na formação docente no subprojeto de Geografia do Pibid do CFP, UFCG.

Na posição da IA (R), a coordenadora de Geografia, Rosa, diz que realizava, com os alunos bolsistas e as professoras supervisoras, reuniões na UFCG, semanalmente ou quinzenalmente, sobre as ações do Pibid. Costumava-se ler e discutir certa bibliografia sobre o ensino de Geografia e Educação. Planejavam, discutiam sobre estratégias adotadas nas aulas, comunicavam sobre o cotidiano das escolas e construía materiais didáticos.

Rosa expõe que nas reuniões do Pibid existia a participação mais efetiva dos alunos bolsistas. Às vezes, as professoras supervisoras se ausentavam em virtude do calendário escolar. Lembra a coordenadora de Geografia de que cada aluno bolsista tinha uma função dentro do programa: alimentar o *blog* do subprojeto de Geografia, elaborar resenhas ou sínteses das leituras dos livros etc. Em outros momentos, os alunos se organizavam para escrita de publicações científicas.

Conforme a coordenadora de Geografia, os alunos bolsistas eram mobilizados a desenvolver, com as suas professoras supervisoras, planejamento, organização e auxílio nas ações do Pibid. Uma docência compartilhada, que os levasse a participar, mas “não era para regência da sala”, ou seja, assumir o posto de professor das turmas (ROSA).

A coordenadora de gestão educacional correlaciona as ações dos subprojetos do Pibid à pedagogia da alternância⁴⁶, ato formativo entre espaços e tempos diferenciados. Carmem acrescenta que “esses espaços são a escola e a universidade, mas deixando bem claro que escola e universidade vão para além de seus muros. É onde se dá o processo da educação, em todos os espaços da vida”. Para ela, os alunos bolsistas do Pibid transitavam entre as escolas, cidades, estados e regiões brasileiras, por meio de eventos e outras formações; tudo isso ressignificava o processo formativo dos bolsistas do Pibid.

⁴⁶ A pedagogia da alternância pode ser considerada um método. Ele é utilizado recorrentemente nos estudos da Educação do Campo. A pedagogia da alternância destaca a interação entre o aluno que vive no campo e a realidade que vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida, trabalho e escola. No Pibid da UFCG, Carmem considera que o método retrata benefícios para todos os alunos da escola (do campo ou da cidade) apresentando o caráter social, inclusivo, democrático e comunitário da escola, universidade e do lugar para/ na formação docente.

As professoras supervisoras e alunos bolsistas do Pibid tecem a rotina de organização das ações dos subprojetos de Geografia nas escolas. De acordo com Simão, as ações eram divididas “em períodos de 4 sessões, 4 semanas, um mês e no outro mês já mudávamos de sala”. O grupo de alunos bolsistas do Pibid e a professora supervisora projetavam as ações em cada escola, mas os alunos bolsistas se revezavam em escalas de três no acompanhamento das ações durante o mês.

Cada ação era iniciada pela orientação da coordenadora de Geografia. Os alunos bolsistas propunham a construção dos recursos didáticos a serem empregados nas escolas, podendo, posteriormente, ser utilizados também pelos professores da UFCG. A intenção era desenvolver experiência, “domínio na construção e o diálogo sobre aquele recurso didático” (SIMÃO).

Nos atos de planejamento, os alunos bolsistas do Pibid valiam-se dos conselhos da professora supervisora, da sua experiência docente, dos conhecimentos que ela observara nos alunos da escola e suas dificuldades em aprender, diz Lins. Planejavam em conjunto para definir a melhor estratégia de ensino para uma determinada turma. A essa prática, Shulman e Shulman J. (2016) atribuem o entendimento de preparo e visão de ensino.

No caso desse Pibid, os alunos bolsistas recorriam às experiências pedagógicas de suas professoras supervisoras. Propunham, a partir de seus conhecimentos sobre o tema e do conhecimento pedagógico geral, discutidos nas reuniões do programa, “pensar no ensino como um processo diferente de ‘dar aula’ e na aprendizagem como um processo diferente de repetir ou reafirmar o dito pelo professor” (SHULMAN; SHULMAN J., 2016, p. 125).

A estratégia de execução das ações no Pibid era assim dividida, conforme Luís: “uma parte teórica e uma parte prática”, isso é ratificado por Pedro e Joana. A parte teórica consistia na explicação do conteúdo para os escolares, em desenvolver as correlações necessárias, aproximar o conhecimento do tema ao contexto experimentado (Cajazeiras em suas diferentes escalas de relação geográfica). Os alunos bolsistas indicavam situações, mas procuravam saber dos estudantes da escola “se tinham um exemplo para citar sobre aquela questão, então era neste diálogo teoria-realidade” (PEDRO).

Luís retoma o dizer de Joana para explicar a segunda etapa da ação: “Colocar a mão na massa”. Nesse momento, os alunos da escola eram incentivados, com o auxílio do grupo do Pibid, a desenvolver alguma atividade ou construção de recurso voltada ao conteúdo trabalhado. A equipe do Pibid utilizou diversas táticas: “produção de maquetes, vídeo, música, oficina, produção de cartazes” (LUÍS).

Sobre a execução das ações do Pibid, Simão considera a escola enquanto “um laboratório, um laboratório para a vida”. Desse modo, os alunos bolsistas desenvolviam testes, colocavam em prática seus conhecimentos para que não houvesse constrangimento por falta deles ou de saber gerenciar uma atividade em sala de aula. Esse constrangimento remete-se também, em termos ideológicos, ao sentimento de insatisfação do *status quo*, da capacidade de desenvolver com propriedade a atividade docente (SHULMAN; SHULMAN J., 2016).

Para a professora supervisora Joana, os alunos bolsistas do Pibid eram formados no processo de observação das ações pedagógicas. Considera que eles possuíam conhecimentos de Geografia e do contexto escolar, portanto, contribuía para aulas em um mesmo patamar. Diz Joana: “Eu sempre colocava a teoria e a prática, e eles sempre colocavam a teoria e a prática” (JOANA).

A avaliação dos escolares, na Escola Cecília Estolano Meireles, seguia as orientações da direção: três avaliações por bimestre (anotações no caderno, participação na aula e simulado), explica a professora Clara. Uma vez por ano, o simulado era trocado por uma mostra pedagógica. Na Escola Crispim Coelho, “a gente dava a aula, fazia uma avaliação, um debate, alguns exercícios. Dali, a gente iria descobrir onde estava o erro” (JOANA). Nos dois casos, os alunos bolsistas participavam desse processo avaliativo, mas cabia às professoras atribuir as notas dos estudantes da escola na caderneta (boletim).

Para os alunos bolsistas do Pibid, a avaliação ocorre na verificação do acompanhamento e participação dos estudantes da escola durante a aula. Pedro afirma que a produção de recurso didático sempre tinha relação com o conteúdo de Geografia, assim, sempre “fazíamos aquela avaliação e se teria ou não aprendido”. Interrogar sobre o conteúdo, na parte teórica e prática, também convergia numa estratégia de avaliação para identificar as dificuldades da aprendizagem, relata Lins.

Luís recorre ao ato perlocucionário da persuasão ao explicar o seu entendimento de avaliação. Para ele, avaliar não se resume a uma prova escrita, pois “uma série de fatores pode contribuir para que aquilo não dê certo”. Nesses termos, explica:

No que consiste esse tipo de parte prática que fazemos? Nós damos uma proposta para eles [alunos da escola] e assim é feito. A partir do momento que eles realizam, e realizam muito bem feito, sabemos que eles aprenderam fazendo aquilo ali. A avaliação se torna um processo contínuo. (LUÍS).

Para Simão, a Geografia é complexa para se trabalhar e avaliar pedagogicamente. Luís indica que uma avaliação coletiva, ao terminar uma ação, não era uma regra. Algumas se encerravam na parte prática. Às vezes, conversavam com o grupo da escola sobre a ação e escutavam os depoimentos. Ao final da parte prática, Lins indica que podiam desenvolver

revisões do conteúdo, mas os estudantes da escola, normalmente, “não falavam se haviam ou não entendido o conteúdo”. Pedro menciona que as reuniões do Pibid na UFCG serviam também como um momento para apresentarem as práticas e discutirem sobre os seus resultados.

Apesar da importância do trabalho em equipe, Simão, Lins, Luís, Simão, Joana e Clara indicam a desmotivação de alguns alunos bolsistas do Pibid para com as propostas de ação, principalmente, dos mais novatos. Eles desenvolvem uma antecipação desses alunos bolsistas (IA (B)). Para Simão e Lins, alguns alunos bolsistas deixavam a desejar tanto no planejamento quanto no trabalho com os conteúdos em sala de aula. Nas palavras de Simão, era algo desgastante. Em várias ações, “a gente não viu o total desejo dos próprios pibidianos em levar para as pessoas o seu conhecimento, o que aprendeu na universidade”.

Para Shulman e Shulman J. (2016), há níveis distintos de visão, motivação e compromisso entre professores novatos e veteranos. Na perspectiva da professora supervisora Joana, faltava “amadurecimento” a alguns alunos bolsistas, mesmo quando ela chamava a atenção. Clara observou ausência de responsabilidade em dois alunos que haviam ingressado recentemente – em torno de quatro meses. Para o desenvolvimento da *práxis*, explica Luís, é necessário tempo para que os bolsistas novatos entendam a importância do Pibid, sintam-se parte da equipe e motivem-se para o trabalho.

Apesar desses problemas de comunicação da equipe em relação aos novatos, pouco se fazia para alterar isso. Na Escola Cecília Estolano Meireles, Clara não fazia grandes intervenções, pois, para ela, a equipe era “entrosada” e “interessada”. Contudo, Lins e Simão contestam: não era 100%. Sobre esse quesito da motivação, Joana fala que, às vezes, a “gente deixava para lá”. Lins recorda que no ato de ingresso no Pibid procurou a equipe, comunicou suas dificuldades e medos. Todavia, “já na inserção dos demais alunos não houve essa conversa. Nem partiu de mim, para explicar para os ingressantes do projeto, nem por parte deles” (LINS).

Fator igualmente importante é o ato de reflexão, como destacam Shulman e J. Shulman (2016). Conforme Carvalho (2016, p. 91), no Pibid, a reflexão necessita, em alguns casos, de maior “embasamento teórico” bem como da análise sobre a própria prática e readaptação de projeções pedagógicas futuras. Apesar das propostas de encontros e discussões, pelo que expõem alunos bolsistas e professoras supervisoras, as experiências, conhecimentos e entrosamento com a comunidade de ensino no Pibid não eram algo nivelado para todos os integrantes.

É sabido por alunos bolsistas e professoras supervisoras que tais alunos bolsistas novatos poderiam ser denunciados por não desenvolverem, como se esperava, as propostas. Todavia, temiam o corte da bolsa dos recém-ingressos, por isso, aguardavam que a situação se alterasse. Além disso, esses casos de desestímulo eram ínfimos quando comparados ao grande grupo, justificam.

Sabendo da importância do conhecimento do contexto agora abordado, buscam-se, no próximo capítulo, as referências de outros conhecimentos da base de formação de professores. Serão destacados o conhecimento do tema e os meios de transformação dele sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), considerando as formações discursivas e imaginárias dos sujeitos do Pibid de Geografia do CFP da UFCG.

5. DO CONHECIMENTO DO TEMA AO PCK: A TRANSFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PIBID

Este capítulo estuda as referências da base de conhecimentos utilizados no subprojeto de Geografia do CFP, UFCG. Resgata-se esta formação discursiva: “A condição intelectual é uma dimensão que possibilita refletir sobre as situações do trabalho docente”. Destacam-se, sobretudo, os referenciais do conhecimento do tema, conhecimento pedagógico e conhecimento do contexto e as transformações para consolidação do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) para o ensino de Geografia. Para isso, analisa-se o discurso dos alunos bolsistas, professoras supervisoras e coordenadoras.

Aqui são demonstradas as compreensões dos integrantes do Pibid articuladas às suas interpretações de dimensão epistemológica e pedagógica do conhecimento de ensino de Geografia, ou seja, suas formações imaginárias. Exploram-se, também, as narrativas dos alunos bolsistas do Pibid sobre ações de intervenção narradas (prólogos), buscando em Shulman uma interpretação de como são ativados os raciocínios pedagógicos para transformação de conhecimento em matéria de ensino e em experiência para a formação inicial de professores de Geografia.

5.1 A condição intelectual é primordial à atividade da profissão docente em Geografia

Um professor competente é capaz de construir conhecimentos básicos para delimitar as melhores estratégias de ensino em sala de aula e reverter sua experiência em novos conhecimentos. No trabalho do Pibid, isso envolve, como visto, conhecimento sobre os alunos e suas comunidades, estudo, trabalho em equipe, planejamento, observação, acompanhamento das ações, entre outros.

Embora a experiência permita o desenvolvimento de visão, preparo, reflexão, trabalho coletivo e disposição, a compreensão envolve o conhecimento e entendimento da Geografia para o ensino. Para Shulman (1986), não basta o professor saber o conteúdo: é necessário construir um conhecimento específico para a docência que considere as formas e instrumentos de ensino – a habilidade de transformar o conhecimento de Geografia em meios que favoreçam a aprendizagem dos estudantes da escola.

Em diferentes estudos, Shulman (1986; 2014a; 2014b) entende que existem diferenças entre o conhecimento acadêmico (conhecimento do tema) e o conhecimento de ensino (PCK). Há diferença entre o primeiro e o segundo, pois existe muito esforço e conhecimento docentes

para o tratamento didático da Geografia. Para o autor, o que define o professor são as formas como usa diferentes fontes de conhecimento profissional, habilidades e experiências para ensinar e inspirar crianças e jovens em idade escolar.

Cavalcanti (2013) ratifica a distinção entre a Geografia ensinada na escola e a outra, produzida na universidade. Para ela, a Geografia escolar tem uma estrutura própria. Ela não é a mera transposição da ciência geográfica para o ensino escolar. Contudo, a ciência geográfica constitui importante referência na organização curricular da Educação Básica. Portanto, é pertinente discutir as abordagens da Geografia escolar em sua relação com as orientações teórico-metodológicas da ciência.

Conforme Cavalcanti (2014), a matéria de ensino não é simples transposição de conteúdo científico. Os cursos de formação de professores apresentam indicadores para o trabalho docente, logo,

[...] a seleção e organização de conteúdos implicam ingredientes não apenas lógico-formais como, também, pedagógicos, epistemológicos, psicocognitivos, didáticos, tendo em vista a personalidade dos alunos. (CAVALCANTI, 2014, p. 9).

A ciência oferece orientações teórico-metodológicas. Contudo, a prática escolar também apresenta outros conhecimentos como o do contexto educacional, questões morais, éticas e humanitárias, assistências básicas (material escolar, alimentação, relações afetivas), nem sempre previstas nos currículos das licenciaturas.

Conforme Pinheiro (2015, p. 39), a institucionalização de uma disciplina como ciência ocorre pela organização de uma comunidade de conhecimento e demarcação de atuação, entre outros fatores, que possibilitam a profissionalização e a distinguem de outras áreas. No século XIX, as disciplinas definiam métodos e objetos de estudo. A Geografia produzia área de interesse para outras áreas de conhecimentos, auxiliando, especialmente, o Estado com estratégias para conhecimento do território. Enquanto matéria de ensino, passa a integrar “o currículo escolar à formação da mentalidade em consonância com a constituição dos Estados-nacionais e da modernização industrial da época”.

No Brasil, na década de 1930, com a expansão das instituições escolares na maioria das regiões do País, a Geografia se firma no currículo. Constrói-se uma tradição em que “os currículos de Geografia aparecem organizados nos materiais didáticos por meio de temas como: relevo, vegetação, hidrografia, população, economia etc.” (PINHEIRO, 2015, p. 40). Mesmo com os movimentos de renovação de Geografia (tanto científico quanto escolar), prevalece na prática de muitos professores e no imaginário social sobre essa matéria de ensino, até os dias atuais, um padrão de abordagem.

Sobre a persistência de modelo tradicional no ensino de Geografia, Moreira (2014, p. 57) recorda que os materiais didáticos – em destaque, os livros didáticos – organizam os temas de estudo em um modelo de “sítio-situação-estrutura” do espaço. Essa proposta auxilia no desenvolvimento de arquétipo espacial organizada numa relação natureza, homem e economia (N-H-E). Sendo assim, “o sítio é o suporte. A posição relacional, a base do arranjo. E a situação é o dado dinâmico do desenho das sobreposições” (MOREIRA, 2004, p. 50).

Para Canário (2006), o Estado institui os conhecimentos necessários à formação do povo. Normatiza o controle do tempo-espaço escolar e da disciplina dos corpos (comportamento requerido socialmente). No século XIX, a escola compartimentou o tempo (horas de aula), espaço (sala de aula), agrupamento dos alunos (turma) e conhecimentos (disciplinas) e apresentou a promessa de desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Para o autor, essas características ainda influenciam o trabalho e a prática do magistério.

Na atualidade, a escola constitui em espaço paradoxal, conforme Canário (2006), pois, à medida que resiste a certas tradições, também a possibilidade de se inovar o olhar e a reorganização delas. Elegem-se também outros referenciais que compõem o conhecimento escolar da disciplina, como os referentes de uma psicologia educacional, o grupo escolar e comunitário, novas formas de organização das comunidades escolares, por exemplo.

Sobre as referências que compõem o conhecimento de Geografia de ensino no Pibid, Bueno (2013) indica a importância de os alunos bolsistas do Pibid refletirem sobre:

[...] os obstáculos epistemológicos que fizeram frente à construção do conhecimento; as interações existentes entre ciência, tecnologia e sociedade; o desenvolvimento científico recente e as perspectivas futuras para evitar uma ideia neutra, a-histórica e a-temporal da ciência; a seleção de conteúdos dentro de uma visão dinâmica, processual e não acabada da ciência e, ainda, a necessidade formativa do professor em conhecer a história e epistemologia da ciência. (BUENO, 2013, p. 149).

Acerca do conhecimento do tema empregado para o PCK, apresenta-se a análise do discurso dos alunos bolsistas do Pibid (lugar de A) sobre o referente (conhecimento escolar de Geografia). Indicam-se estas duas questões: a) que imagem faço do referente para lhe falar dessa forma? (IA (R)); b) que imagem penso que o aluno da escola (situado na posição de B) realiza sobre esse referente? (IA (IB (R))).

Os alunos bolsistas do Pibid foram questionados sobre o que seriam a Geografia e a sua função escolar. Todos caracterizam a Geografia escolar enquanto conhecimento básico para a vida ou conhecimento superficial quando comparado ao da universidade. Partem de uma explicação mais genérica, não necessariamente articulada ao Pibid. Isso indica certa fragilidade acerca do PCK, tanto como do conhecimento substantivo. Eles, todavia, seguem

raciocínios diferentes para explicar essa circunstância. Na ação discursiva, podem-se destacar o ato locutório (persuadir) e o ilocucionário (chocar) de fala.

O ato locutório de persuadir é presente no discurso de Luís ao correlacionar conhecimento de Geografia e currículo. Para ele, a disciplina “parte dos elementos cartográficos, físicos e da Geografia humana, só que mais ligada ao capitalismo”. A organização desse conteúdo é proposta pela divisão dos anos escolares no:

6º ano o aluno [da escola] verá a questão da Geografia física, a questão do interior da Terra, os movimentos das placas tectônicas e tudo mais. No 7º ano, ele verá a divisão das nossas regiões [brasileiras]. 8º e 9º anos, ele parte para os continentes e o capitalismo. (LUÍS).

A concepção de conhecimento geográfico de Luís se aproxima de um modelo arquétipo-acamamento N-H-E. Essa estrutura é uma resposta à organização do pensamento em geral e das ciências fundadas no positivismo. Segundo Moreira (2014), o modelo N-H-E segue reproduzindo um paradigma de razão fragmentária em que a natureza é máquina, o homem é estatístico, e a economia é fragmentada.

Para Moreira (2014), desde a institucionalização da Geografia brasileira na década de 1930, a formação clássica N-H-E sobrevive. A partir dos anos 1980, esse modelo apresenta-se em diferentes orientações intelectuais em livros didáticos. Alguns livros apresentam arquétipo estraboniano, baseado no olhar da paisagem, o mundo é um todo determinado pelo sentido da diferença; em outros, o arquétipo ptolomaico, em que o mundo é determinado por seu sentido telúrico; e, ainda, aqueles que convergem estas duas dimensões (formato estraboniano-ptolomaico)⁴⁷.

Conforme Moreira (2014, p. 164), após a crítica de Yves Lacoste, torna-se comum o entendimento de uma fase de pré-ciência no Brasil. Para ele, há nesse discurso um combinado do “naturalismo e do historicismo que vêm respectivamente das escolas histórica alemã e da escola histórica francesa”. O resultado disso é uma compreensão errônea que divide esta ciência em Geografia Humana e Geografia Física. Tal filiação acrítica conduz a uma compreensão dicotômica e a um ecletismo discursivo reproduzido por “geografias críticas” que prestam um desserviço para o ensino de Geografia.

Na atualidade, os livros didáticos são fontes de informações que buscam divulgar uma propriedade intelectual de:

[...] caráter informativo sobre o formativo do ensino, que já predomina na fase de transição a preocupação de ser ciência do discurso geográfico, mais que um recurso de processo pedagógico, o preparo para o mundo que se espera da ciência geográfica. (MOREIRA, 2014, p. 103).

⁴⁷ Sugere-se a leitura do capítulo “A Geografia que se faz e se ensina no Brasil” para a correlação dos livros didáticos, analisados por Moreira (2014, p. 95), aos arquétipos N-H-E citados sumariamente aqui.

De acordo com Luís, havia proximidade entre o conhecimento do tema e “o que estava no livro didático, já era dentro do plano, dentro do currículo pensado na escola”. Interpreta-se que, para ele, haveria um modelo arquétipo estraboniano-ptolomaico N-H-E. A cartografia possibilitaria a representação do todo e das partes para análise da superfície terrestre, seguida pela dimensão física, depois humana, correlacionando-as pela dimensão geopolítica, de caráter econômico (diretriz do capitalismo).

Recorrendo à categoria de análise em Shulman, os modelos cartográficos constituem modos de representar e generalizar a distribuição de fenômenos geográficos. As estruturas sintáticas, físicas (vegetação, clima, relevo etc.) e humanas (urbanização, população, migração etc.) são aglutinadas e centram-se na geopolítica. Ela apresentaria a validade ou erro dos temas de ensino de Geografia na escola, na visão de Luís. Nesse patamar, os elementos humanos determinariam os físicos. Para Kaercher (2014, p. 185):

O [primeiro] problema é que aqui se dá a divisão na prática pedagógica cotidiana que depois, no nível do discurso, tentamos combater ao dizermos que “integramos tudo”. [...] O [segundo] problema é que esta divisão acaba ficando muito solidificada na cabeça do aluno que, afinal de contas, reproduz nosso discurso: vê tudo separado.

Não se pode afirmar que a concepção de Luís seja predominante. Para Santos (2012, p. 41), isso consistiria em erro clássico dos geógrafos: o de extrapolar analogias. Primeiro, por não ser possível transpor e, sobretudo, de forma mecânica, o que se passa no mundo físico ao mundo da história. Segundo, por essas analogias enfatizarem um exame dos objetos do exterior (restringindo a sua forma), em detrimento do conteúdo, que “em verdade nos permite identificar, individualizar e definir”.

Luís realiza antecipação da imagem dos alunos da escola sobre o conhecimento geográfico (IA (IB (R))). Para ele, a função da Geografia escolar é “informar os alunos e levar conhecimento para que eles tenham noção de onde eles estão, o que eles estão fazendo, como as coisas acontecem, quando se parte para a Geografia humana” (LUÍS). Essa afirmação adianta uma pedagogia “diretiva”, em que o professor determina o conhecimento, pois, sozinho, o estudante é inapto a desvendar a sua própria realidade (BECKER, 2001).

Para Lins, Pedro e Simão, existe uma diferença crucial entre a Geografia escolar e a acadêmica, sobretudo, no tratamento didático. Lins aproxima-se da compreensão de Cavalcanti (2014) ao explicar que na escola não há espaço para disciplinas como “Geohidrografia”⁴⁸ e os seus conceitos e princípios. Esses conhecimentos seriam assingelados. Para Lins, embora o professor da escola não trabalhe o conteúdo geográfico

⁴⁸ Disciplina presente no currículo do curso de licenciatura em Geografia da UFCG, CFP, campus de Cajazeiras-PB.

igual ao modo universitário, é “necessário se ter esse aprofundamento [do conteúdo] na universidade”.

Lins busca persuadir o interlocutor ao apresentar uma situação de ensino em que tratava sobre o ciclo hidrológico numa experiência de estágio com uma turma do Ensino Fundamental. Ele narra:

[...] lembro que estava ministrando o conteúdo sobre o ciclo hidrológico, [...] explicando como funcionava o ciclo, precipitação, evaporação e evapotranspiração. Os alunos estavam me perguntando como que se formava o granizo. Tinha que ter um conhecimento prévio para responder como se formava. A partir da ascensão destas partículas de água, nas camadas mais altas da atmosfera, onde elas iriam se condensar e, num determinado tempo, [...] iriam se tornar bem maiores, bem mais pesadas, e com isso iriam precipitar em forma de gelo. Então, a meu ver, se não tivesse esse conhecimento mais aprofundado sobre o conteúdo, provavelmente não saberia responder. (LINS).

A partir das ideias de Shulman (1986; 2014a), o caso apresentado por Lins pode ser avaliado em quatro momentos: o primeiro corresponde à organização de princípios básicos do tema ciclo hidrológico, sendo os principais conceitos selecionados (estruturas sintáticas): precipitação, evaporação e evapotranspiração⁴⁹; o segundo momento refere-se à curiosidade e ao questionamento dos alunos da escola sobre a ocorrência da precipitação em forma de granizo e isso é incorporado ao conhecimento da compreensão dos estudantes; o terceiro, a transformação da dúvida estudantil em oportunidade para o aprofundamento do assunto. A representação, por meio de uma explicação compreensível aos discentes⁵⁰, transforma o conteúdo em algo assimilável; o quarto é o reconhecimento de Lins sobre a importância do seu conhecimento do tema para o tratamento do PCK. Tem-se a moral da história: sem conhecimento do tema, não há possibilidade de ensino da matéria.

O discurso de Pedro e Simão sobre o conhecimento geográfico na escola recorre ao ato ilocucionário de chocar. Pedro afirma que “a Geografia da escola é um baque”. Simão, ao iniciar o curso de Geografia, aduz: “Me assustei com os conteúdos geográficos”. Para Simão, a representação da disciplina escolar de Geografia é dada como algo fácil e banal para uma parcela da sociedade. Ele antecipa a visão de seus professores da Educação Básica sobre a matéria (IA (IB (R))): “Não emitiam tanta importância à Geografia. [...] as disciplinas mais

⁴⁹ Para Almeida (2016), o ciclo hidrológico refere-se à troca contínua de água na hidrosfera, entre a atmosfera, a água do solo, superficial e subterrânea e a das plantas. A precipitação é um dos principais mecanismos de reciclagem da água. O movimento da água no ciclo hidrológico pode ocorrer por meio de evaporação de corpos de água (evaporação) ou do corpo de plantas ou animais (evapotranspiração) para a atmosfera.

⁵⁰ É importante esclarecer que Lins não realiza uma transposição direta do conhecimento apreendido em Hidrogeografia para a aula de Geografia no exemplo narrado. Existem condições mais específicas para a formação do granizo. De acordo com Almeida (2016), o fenômeno é gerado apenas pelas nuvens tipo cumulonimbus, responsável por trovões e relâmpagos, localizadas a partir da linha do Equador. Essas nuvens atingem até 25 km de altitude, onde a temperatura pode chegar a -80° C e aparece nas zonas mais quentes da Terra. O granizo possui em torno de 0.5 a 5 cm de diâmetro.

importantes eram Português, porque você vai saber ler; Matemática, porque você sabe contar. Então, só necessitava disso!” (SIMÃO).

De acordo com Pedro, existe um descompasso entre a sua formação no curso de Licenciatura em Geografia na UFCG e o que se desenvolvia no Pibid. Em suas palavras, “a gente se prepara aqui [na universidade] para uma coisa, praticamente um mundo de fantasia, quando chega lá na escola se depara com uma realidade diferente” (PEDRO).

Simão denuncia uma posição da Geografia escolar enquanto disciplina passada meramente para obtenção de nota, conclusão do Ensino Médio e obtenção de um curso superior. Para Simão, a Geografia escolar induz o estudante a memorizar “o conteúdo, escrever do jeito do livro didático e, conforme a teoria, então esse aluno é aprovado no final do ano. A disciplina de Geografia tem perdido muito com relação a isso na Educação Básica”.

A denúncia dos alunos bolsistas corresponde à dimensão epistemológica empirista do conteúdo. Nela, a realidade preexistente deve ser “observada, descrita e caracterizada (S ← O)”, uma vez que o conteúdo define o quando e quanto o aluno deve aprender (CAVALCANTI, 2013, p. 48). O aluno da escola não desenvolve conhecimento, apenas o reproduz. O código é apenas decifrável pelo professor.

Essa denúncia da reprodução escolar da Geografia é, para Rosa, coordenadora de Geografia, comum entre os alunos bolsistas do Pibid. Ela faz o seguinte comentário (IA (IB (R))): “O que era que ouvíamos muito na própria fala dos pibidianos? A questão do desestímulo dos alunos em aprender a Geografia. E como sabemos, na escola, como se dá o ensino na maioria das vezes? O quadro, o professor e o livro didático” (ROSA).

Para Rosa, a intenção do Pibid era romper com a condição de reprodução de informação, acrítica e mnemônica, comum às práticas escolares. Sua queixa aproxima-se das observações desenvolvidas por Bourdieu e Passeron (2014) em que certas ações pedagógicas agem como violência simbólica de reprodução de práticas. Isso pode ocorrer por meio da internalização de ideias, subserviência dos educandos, naturalizando a divisão de classes e desvelamento dessa realidade.

Para Rosa, por causa do contexto social das escolas e perfil social dos estudantes, uma educação homogeneizadora não era o ideal. O papel do aluno bolsista do Pibid consistia em sugerir e desenvolver, com a professora supervisora, metodologias, trabalhos (inter) disciplinares. Assim, “a partir da sistematização do conhecimento e das categorias ou conceitos: espaço, região, território, paisagem, lugar [para que] o aluno possa fazer essa leitura” de mundo (ROSA). Assim, o aluno bolsista transformava o seu conhecimento do tema em PCK.

Nesse contexto, para Rosa, a Geografia acadêmica é um feixe de referências para a Geografia escolar, também da constituição da análise espacial da realidade. A Geografia escolar é resultado da “seleção de quais conteúdos trabalhar a partir daquilo que é específico da ciência geográfica, mas que se define pelos parâmetros da escola, considerada em seu contexto” (CALLAI, 2013, p. 76). Na Educação Básica, não basta aplicar o conhecimento diretamente, nem de modo simplificado. A disciplina escolar tem história, estrutura e lógicas próprias.

De acordo com Pedro, a visão sobre o papel do ensino de Geografia no Pibid considera que “a Geografia escolar é mais voltada à vivência do aluno, à realidade”. Por sua vez, a Geografia da universidade é “mais burocrática, mais, digamos assim, maciça”. O conteúdo de Geografia na escola deveria vincular-se à realidade empírica dos estudantes e dos objetos e ações desenvolvidas no espaço geográfico.

O entendimento da finalidade do ensino proposto por Pedro aproxima-se ao de Callai (2013, p. 76) em que o ensino de Geografia não significa a mera transposição de informações. Contudo, é necessário envolver instrumentos intelectuais (estruturas substantivas e sintáticas da Geografia) para realizar a análise geográfica. Assim, é mister entender a sociedade a partir da “espacialização dos seus fenômenos” e contribuir para a construção da cidadania.

Para Luís, Pedro, Lins e Simão, o Pibid procurava articular o conteúdo geográfico à realidade local. Essa aproximação se dava a partir da empiria, “mostrando que os conteúdos estão ligados à vivência dos alunos” (PEDRO), partindo da realidade local a outras escalas de análise para que o estudante “possa entender o que vai estudar, o que ele vai aprender e por que ele vai aprender” (LUÍS). As práticas do subprojeto promoviam a motivação dos estudantes da escola. As aulas de campo, por exemplo, proporcionavam a chance de “ver como os fenômenos ocorrem” (LINS).

As professoras supervisoras apresentam orientação didático-pedagógica próxima à apresentada pelos alunos bolsistas do Pibid (IA (R)). Clara reconhece que a estrutura curricular de trabalho com os conteúdos segue o livro didático. Porém, contextualizar o conteúdo é um feito corriqueiro, pois a finalidade dessa matéria “é uma questão de cidadania, do aluno se reconhecer” (CLARA). Para Joana, o trabalho desenvolvido com essa disciplina na escola tem a função de conscientizar:

É uma Geografia que faz com que você seja conhecedor de sua realidade. Para que você entenda, para que você cobre, para que cumpra com seu dever. Para que seja um cidadão de potencial. Um cidadão que tem conhecimento e vai cobrar aquilo que é necessário. (JOANA).

Por sua vez, para a professora supervisora Clara, estudar o conteúdo de Geografia na escola é estudar as condições do lugar em que o aluno se situa ($I_A(R) + I_A(B)$). Segundo ela, na periferia, onde trabalha, com as condições salariais das famílias dos seus alunos, pais desempregados ou domésticas, “é uma questão de cidadania [...] o aluno se reconhecer em seu lugar”.

A percepção de ensino de Geografia dos alunos bolsistas do Pibid e professoras supervisoras indica a necessidade de superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização desse trabalho. Essa concepção de escola, intrinsecamente apresentada, privilegia trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças e adolescentes no relacionamento entre todas as pessoas.

A formação imaginária da equipe do Pibid privilegia uma pedagogia crítica. Destaca-se a edificação de situações didáticas que proporcionem ao aluno desvelar a sua realidade, identificar as relações ocultas por trás das hegemonias da classe dirigente, da percepção do sujeito enquanto agente histórico, que transforma a realidade por meio da Geografia que lhe é ensinada. Essas ideias vão ao encontro da formação discursiva apresentada no Projeto Institucional do Pibid da UFCG em que é necessário “um ensino de geografia contextualizado com a realidade dos alunos a partir de uma abordagem crítica do seu espaço cotidiano” (PIBID/ UFCG, 2013, p. 52).

Considerando o Pibid enquanto programa educacional brasileiro, ele recorre à interpretação de diferentes documentos oficiais (Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010, Lei nº 9.394/1996, Lei nº 8.069/1990 e a Constituição Federal) para um projeto de formação escolar. Esse corresponde a um alicerce indispensável e condição para o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos e ao exercício pleno da cidadania. Essa educação deve propiciar desenvolvimento humano em plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Para Santos (2014), a cidadania é um aprendizado social, construído ao longo da história. Considerando a realidade ocidental, na Europa do século XVII, a qualidade de cidadão inicia-se na condição de membro de um Estado-Nação. No século XIX, incorpora-se a conquista de direitos coletivos, das classes trabalhadoras em forma de associações. No século XX, aparece o sistema do bem-estar social. Esta construção de cidadania não foi produzida de forma abrupta ou linear, mas sobre idas e vindas históricas.

Nessas condições, os alunos bolsistas do Pibid foram questionados sobre a promoção da formação cidadã nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas ações do subprojeto de

Geografia. Eles revelaram que a compreensão de cidadania (IA (R)) está relacionada à imagem por eles construída sobre os alunos da escola (IA (B)).

Luís parafraseia Antonio Nóvoa⁵¹ ao indicar um ensino voltado para cidadania em um tempo em que existe “uma escola encharcada de funções”. Para Nóvoa (2009), a escola passou, na modernidade, por um transbordamento de suas funções. Iniciou-se pela instrução, depois do desenvolvimento pessoal e moral, para cidadania e valores. O exercício cerebral se dilatou ao físico, emocional, espiritual etc. Da educação para a saúde e sexualidade, somou-se a prevenção contra o tabagismo, toxicodependência, educação ambiental etc. Partiu-se do currículo mínimo para outro que adicionou todo o conhecimento possível e imaginário a um modelo ideal de sujeito.

Essa evolução da escola desenvolveu um quadro de “instituição de regeneração, de salvação e reparação da sociedade” (NÓVOA, 2009, p. 50-51). Para Bourdieu e Passeron (2014), há uma correspondência entre cidadania e a construção de identidades nacionais. Essa proposta impõe uma cultura dominante, por via de uma cultura nacional legítima. Ela reitera ideias para o regramento de corpos e mentes das crianças e jovens. O papel da escola resulta em aparelho de *inculcação* de ideias do Estado.

Para Luís, a Geografia não é a única que “deve estar preocupada com o desenvolvimento da questão da cidadania”: isso é compromisso de todas as disciplinas escolares. Tanto Luís quanto Pedro concordam que a proposta de formação cidadã na escola deve levar a um projeto de “humanização” dos estudantes (PEDRO).

O aluno da escola deve desenvolver “o respeito pelo outro” assim como “saber que a sociedade tem regras e que tem que obedecê-las” (LUÍS). Por outro lado, os estudantes devem reconhecer que os alunos bolsistas do Pibid e as professoras supervisoras não são os únicos detentores do conhecimento, pois “eles também são capazes de transformar nossa realidade” (PEDRO).

A compreensão de cidadania de Luís e Pedro é compreendida por Nóvoa (2009) como não cidadã. O autor explica o aprimoramento do modelo da Educação Nova (século XIX) quando há regramento do sujeito pela disciplina Educação Cívica. No século XX, a adaptação desse modelo é apresentada no relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Nesse momento, apresenta-se a trilogia: aprender a conhecer, a fazer e a ser; depois, é acrescentado um quarto elemento: aprender a viver juntos, reafirmando a função de uma escola reparadora da sociedade.

⁵¹ Luís se refere à seguinte obra “Professores: imagens do futuro presente” (NÓVOA, 2009).

Luís, Lins e Simão também recorrem ao ato perlocucionário de convencer. Para eles, a cidadania também está associada ao ensino de Geografia. Para Lins, na Escola Cecília Estolano Meireles, as intervenções do Pibid proporcionavam “esses assuntos sobre cidadania, sobre conhecimentos para o aluno crescer como cidadão”. As ações desenvolvidas tinham o objetivo de discutir os problemas sociais daquele lugar, as drogas e o racismo. Ele justifica:

Drogas, por que a escola se encontra numa zona periférica da cidade, num bairro de uma classe social bem [menos] abastada. As drogas estão bem presentes no cotidiano dos alunos, tanto o álcool quanto essas outras drogas ilícitas. (LINS).

Na mesma escola citada por Lins, Simão recorda de uma ação sobre o uso de desenhos para o estudo do lugar⁵². A equipe do Pibid pediu aos alunos do 7º ano A para desenharem imagens acerca da cidade de Cajazeiras. Na hora dos depoimentos, os estudantes “falaram que os pais fumavam drogas, batiam nas mães”. Isso comoveu toda a equipe do Pibid. Para Simão, a contribuição do Pibid não se restringe aos conteúdos da Geografia, mas também à formação cidadã.

Luís também relata casos ocorridos na Escola Prof. Crispim Coelho, que trataram dos seguintes temas: do lar dos idosos⁵³, durante a discussão da Reforma da Previdência no Brasil e da epidemia de dengue⁵⁴. No caso desse último tema, Luís explica que as causas e consequências da doença não são um fenômeno apenas natural, mas que “o homem também tem uma ação ali”. Sendo assim, há a necessidade de se trabalhar essa função do “eu” para o desenvolvimento do sujeito social.

Apesar da defesa pela associação entre conhecimento geográfico e formação social na escola, Luís relata que nem sempre isso é possível, e indica uma ação que foi desenvolvida sobre o trânsito⁵⁵:

Mas o trânsito o que tem a ver com a Geografia? Pode não ter nada a ver, mas a ação foi justamente para isso. Para eles saberem a se comportar no trânsito enquanto cidadãos, como agir no trânsito. Agregar valores além dos conteúdos. (LUÍS)

⁵² A ação intitulada “As categorias geográficas na perspectiva dos desenhos” foi desenvolvida com uma turma do 7º ano A, no ano de 2017. Teve como objetivo trabalhar os conceitos geográficos de espaço, lugar, paisagem, território e lugar a partir de representações desenvolvidas pelos estudantes. Converteu experiências prévias dos alunos associando-as ao PCK.

⁵³ Ação desenvolvida com os alunos do 6º e do 7º anos B, intitulada “O envelhecimento da população: respeito, convivência e cuidados” no ano de 2017. Essa ação será tratada com mais detalhes neste mesmo capítulo.

⁵⁴ Ação intitulada “Aedes aegypti: problema meu e seu!” corresponde à primeira ação desenvolvida em 2016 com os alunos do 8º ano B. O objetivo geral dessa ação foi discutir os problemas causados pelo mosquito Aedes aegypti (Chikungunya e Zika vírus).

⁵⁵ A referida ação ocorreu com uma turma do 8º ano B, no ano de 2016. Ela foi intitulada de “Violência no trânsito: educar para a cidadania”. Seu objetivo geral foi compreender a educação no trânsito como elemento essencial para formação do cidadão. A dinâmica envolveu atividades em sala de aula e, também, intervenções de conscientização nas ruas próximas à Escola prof. Crispim Coelho, em Cajazeiras.

De acordo com as características apresentadas pelos alunos bolsistas do Pibid, essa compreensão de cidadania inclui conhecimento do contexto e do tema para transformá-lo em PCK. Todavia, não é o conhecimento que é tomado enquanto centralidade, mas uma escola enquanto centro de coletividade. Essa abordagem, segundo Nóvoa (2009), indica uma proposta pedagógica empenhada em causas sociais, em reparar as mazelas sociais dos alunos, de apoio às famílias e à comunidade menos abastada.

Para Santos (2014), uma formação que conduza a analisar excessivamente a forma, esvazia-se na compreensão dos conteúdos que a envolvem. Pela formação social do Brasil, os direitos tornaram-se privilégios e tiveram sua existência relacionada à ordem econômica, realidade de país colonizado, com profundas disparidades sociais. Isso levou o autor a afirmar que “em lugar de *cidadão* formou-se um *consumidor*, que aceita ser chamado de *usuário*” (SANTOS, 2014, p. 25, grifos do autor).

Nesse sentido, todos os casos do Pibid, narrados e exemplificados pelos alunos bolsistas do Pibid, resultam de uma formação imaginária de cidadania regulada ou outorgada no Brasil (combate às drogas, violência doméstica, trânsito, saúde etc.). Para Santos (2014), é necessário que o geógrafo esteja consciente dos motivos que causam esses fenômenos, os quais são os brutais processos de urbanização, concentrada e excludente, industrialização em moldes semelhantes, políticas ditatoriais, e o crescimento econômico que não acompanha distribuição de renda etc. Todos esses reverberam entre a escala local e a global.

Tais ideias convergem em três condições apresentadas por Nóvoa (2009) para o trabalho com a cidadania na escola: a) aprendizagem, instrumentalizar os alunos com conhecimento e cultura para emancipação e libertação; b) sociedade, no desenvolvimento de um trabalho conjunto, da escola enquanto espaço do diálogo; c) comunicação, prestando contas das atividades realizadas e de suas avaliações para fora do universo escolar.

Considerando os pressupostos escolares, da produção e ensino de conhecimentos, da formação para a cidadania, orientados para formas de compreender e atuar no mundo, é proposta uma prática pedagógica voltada para a ação social. Nessas condições, é exigida dos professores em formação, em especial dos alunos bolsistas do Pibid, a relação entre a dimensão teórica e prática. Isso possibilitaria o aperfeiçoamento da capacidade de reflexão sobre o seu próprio fazer. Promove-se, assim, um processo educacional crítico, superando a mera transmissão de conhecimentos (CARVALHO, 2016).

De acordo com Pimenta e Lima (2008, p. 41), o conceito de ação docente corresponde à profissão do magistério que é uma “prática social”. Esta atividade requer a mobilização de teoria e prática. A dimensão prática corresponde à institucionalização das formas de educar,

da cultura e da tradição das instituições escolares. Essas tradições selecionam os parâmetros institucionais organizativos dos conteúdos e métodos da educação, das metodologias e das possibilidades reais dos professores diante da infraestrutura e recursos disponíveis.

Conforme Shulman (1998), embora a academia seja responsável pelo desenvolvimento de máximas, conceitos e princípios para o desenvolvimento da ciência, essa teoria é válida para o ensino quando exercita a dimensão prática do trabalho docente. Na escola, os meios de representação, transformação e adaptação do conhecimento geográfico ocorreram visando às finalidades de ensino. Avalia-se a (não) validade de cada novo conhecimento, substituindo ou aprimorando os já existentes.

Carvalho (2016), Freitas (2016) e Woitowictz (2016) afirmam que no Pibid, a orientação é de uma concepção dialética (de práxis). Teoria e prática são dimensões indissociáveis do processo pedagógico de ensino-aprendizagem. A intenção é que ocorra uma prática mediada pela teoria e uma teoria refletida a partir das experiências práticas desenvolvidas. Esse movimento deve conduzir à reflexão e consciência sobre a atividade pedagógica, entendimento expresso também nas formações discursivas do programa. Todavia, a relação entre teoria e prática nem sempre conduz a essa práxis no Pibid, ressaltam Carvalho (2016) e Freitas (2016).

Considerando as ideias supracitadas, os sujeitos desta pesquisa foram interrogados sobre a compreensão de teoria e prática para o desenvolvimento das ações do Pibid no subprojeto de Geografia (IA (R)). Carmem, coordenadora de gestão educacional, entende que desde a inclusão dos alunos na licenciatura, não apenas da Geografia, ele “se defronta com a possibilidade de compreender que teoria e prática são de fato indissociáveis” (CARMEM). Porém, para ela, há uma forte crença na dissociação entre teoria e prática para licenciandos e professores da universidade e da escola.

Para Carmem, essa fragmentação entre teoria e prática na atividade docente é reflexo do distanciamento entre o que a escola e a universidade fazem. Isso é recorrente nos Estágios Supervisionados. Segundo ela, a imagem que os professores da escola têm dos estagiários é que, por serem novatos, têm motivação para desenvolver atividades diferentes na escola. O autorretrato dos professores da escola é que eles sabem da verdade por estarem em contato com a realidade escolar⁵⁶.

⁵⁶ É importante atentar que essa construção discursiva de Carmem resgata a imagem de dois sujeitos distintos, os licenciandos e professores da escola (na posição B), o que se refere à relação teoria e prática (R), então há IA (IB (R)). Essa cisão não se reduz apenas aos conhecimentos trabalhados, mas também à visão desses sujeitos, em especial, dos professores da escola, sobre os professores da universidade e o seu trabalho (IA (IB (A))). Em todo

Continua a explicar a coordenadora de gestão educacional que para aqueles professores, a escola é “sinônimo de uma prática enfadonha e muito pesada”. Além disso, que na “universidade é só teoria” e que a escola é detentora da prática. Carmem defende que tanto a escola quanto a universidade são lugares “de teorias e práticas, simultâneas”. O Pibid interfere nesse “exercício da práxis”, diz ela.

Assim como expõe Moraes (2018) em seu estudo com professores supervisores de Geografia do Pibid da UEPB, a professora supervisora Joana confere ao Pibid importante papel na aproximação entre as escolas e a UFCG em Cajazeiras. Para Joana, o sentimento do professor da Educação Básica era de “discriminação”, “que não tinha valor” e “vergonha” em relação aos professores universitários. De acordo com a professora supervisora Joana, o modo como o Pibid e a UFCG chegaram às escolas, “devagar” e com “tranquilidade”, modificou a visão desses professores sobre a ação docente, universidade e escola. Ela afirma que: “A universidade não pode sair mais das escolas” (JOANA).

De acordo com os alunos bolsistas do Pibid, Pedro e Simão, e a professora supervisora, Clara, existe uma diferença entre teoria e prática. Essa diferença está no âmago do próprio conhecimento do tema, em sua visão e finalidade. Segundo Clara, o conhecimento escolar de Geografia intermedeia o estudo e indica “como funciona na realidade, dentro do espaço escolar. Porque na universidade é uma coisa. É muita teoria e na prática é outra” (CLARA).

Para Freitas (2016), a denúncia de professores da escola e de alunos da Licenciatura em Geografia refere-se à valorização do conhecimento teórico em detrimento do prático. Esse conhecimento teórico serve como um dispositivo pronto para definir causa e efeito. É reduzido à dimensão técnica capaz de instrumentalizar as experiências e reproduzir, na escola, o conhecimento geográfico trabalhado na academia.

Em outro estudo sobre os Projetos Políticos Curriculares (PPC) dos cursos de Licenciatura em Geografia na Paraíba, no qual se inclui o CFP da UFCG, Pinheiro e Almeida (2017) analisam a organização da matriz curricular em relação às DCNs de 2002⁵⁷. Para os autores, a compreensão de prática nos componentes curriculares apresenta três formas:

- (1) divisão do tempo do componente curricular entre hora-aula destinada a atividades teóricas e práticas; (2) realização de atividades extracurriculares – aula/ estudo de campo, laboratório; (3) inserção da denominação “prática” no nome do componente curricular, por exemplo, “Prática de Ensino de Cartografia” [...]. (PINHEIRO; ALMEIDA, 2017, p. 25).

caso, a coordenadora busca persuadir sobre a importância do Pibid na aproximação entre escola e universidade, tenta romper com esse discurso e consolidar uma unidade para formação dos futuros professores.

⁵⁷ O mesmo currículo que vigorou na formação dos alunos bolsistas do Pibid no curso de licenciatura em Geografia da UFCG, CFP.

A ideia de prática apresentada nos documentos norteadores é a descentralização do conteúdo teórico na formação de professores havendo a necessidade da integração entre o conhecimento do tema (Geografia) e o pedagógico (Didática, Psicologia da Educação, entre outras), para a construção de habilidades e competências que norteiam a ação docente.

De acordo com Leão (2013), o PPC de Geografia é decomposto em subáreas da Geografia (geologia, geomorfologia, agrária, urbana etc.), que raramente se comunicam. Isso resulta numa visão de um ensino de Geografia fragmentado pelos licenciados, ganhando *status* da ciência à qual originou. Dessa maneira, “os princípios que devem compor a formação do futuro professor perdem espaço diante das exigências do ensino centrado em conteúdos específicos” (LEÃO, 2013, p. 27). Em muitos casos, a efetivação desse ensino e aprendizagem do conteúdo de Geografia se restringe aos estágios supervisionados. Há, nesse momento, dificuldades do licenciando em converter essa Geografia aprendida na universidade em conhecimento a ser trabalhado na escola.

Se o conhecimento do tema e o conhecimento pedagógico não possibilitam oferecer instrumentos para análise, reflexão e construção de novos conhecimentos (PCK), então eles serão incapazes de auxiliar o ensino de Geografia – entendido por Simão, Pedro e Clara como dimensão prática. Shulman (1986) concorda com esse pressuposto; todavia, sem a base teórica, é impossível desenvolver novos conhecimentos para a prática.

A coordenadora de Geografia se utiliza do ato perlocucionário de persuadir ao apresentar seu posicionamento sobre a relação teoria e prática (R) na formação do aluno bolsista do Pibid. Ela recorre a uma antecipação da imagem desse aluno bolsista sobre a sua formação no programa (IA (IB (B))). Para Rosa, a partir do momento em que o aluno bolsista está auxiliando o professor na escola (docência compartilhada), vivenciando a profissão, os conteúdos a serem ensinados, “ele pode fazer uma autorreflexão” sobre o seu futuro campo de trabalho.

Para a coordenadora de Geografia, a reflexão auxilia os alunos bolsistas do Pibid a pensarem sobre essas questões: “O que eu posso fazer enquanto professor para melhorar a realidade do meu aluno? O que posso comprometer a vida desse aluno?⁵⁸” (ROSA). Para ela, a partir dos relatos desenvolvidos pelos alunos bolsistas, “eles tiveram clareza da

⁵⁸ É importante destacar que essa última pergunta “o que posso comprometer a vida do aluno?” corresponde ao questionamento de advertência do papel do professor frente ao processo de ensino aprendizagem. Para Rosa, refere-se tanto à qualidade do conhecimento geográfico trabalhado na escola quanto à responsabilidade social da profissão acerca da formação do estudante.

responsabilidade do papel do professor em sala de aula”, da importância de mobilizar seus conhecimentos para solução de diferentes problemas nas escolas.

Nesse entendimento, Luís alega que há importância do conhecimento pedagógico da universidade, da teoria de Paulo Freire e outros. Contudo, para aproximar esse conhecimento da realidade da escola, é importante estar nesses dois espaços ao mesmo tempo: universidade e escola. Ele diz que é diferente a experiência do Estágio Supervisionado em relação à do Pibid.

No Estágio Supervisionado, diz Luís, o tempo destinado à escola para o licenciando é pouco, visto que “você passa um mês na sala de aula. Acontece uma série de coisas dentro desse mês, coisas positivas e negativas, o aluno traz suas experiências”. No Pibid, o aluno bolsista passa o ano completo, participa do “planejamento pedagógico às provas finais dentro da sala de aula. Então, você consegue, muitas vezes, usar a teoria que você vê aqui da universidade na prática [escolar]” (LUÍS).

Na percepção de Lins, teoria e prática são indissociáveis para o desenvolvimento de suas intervenções no Pibid. Quando ele iniciou o trabalho no Pibid, não detinha o suporte necessário para o tratamento do PCK. Para ele, o que serviu como base para transformar o conhecimento científico de Geografia em conhecimento escolar foi investigar os assuntos das ações em outras fontes de referência. Ele “buscava em sites, revistas, livros didáticos, livros da universidade, para que adquirisse uma teoria, para que pudesse levar para a escola e desenvolver as atividades práticas” (LINS).

Com base no estudo de Shulman (2014) e no relato de Luís e Lins, é possível identificar duas fontes para o desenvolvimento da base de conhecimento dos alunos bolsistas do Pibid. A primeira, à qual Luís faz referência, é a experiência decorrente da prática. Para ele, o maior tempo destinado ao trabalho na escola possibilita refletir sobre os conhecimentos e estratégias empregadas à profissão docente. Para Shulman (2014), essa é uma das fontes menos exploradas nos tratados sobre o magistério, mas que oferece forte significância de padrões de ensino. A segunda fonte, citada por Lins, são os materiais educacionais sobre a Geografia escolar. Conforme Shulman (2014), materiais didáticos são criados para atingir objetivos da escolarização, além de apresentar estruturas para ensinar e aprender. Os professores se valem de currículos, livros didáticos, mapas e outros materiais para operar:

[...] dentro de uma matriz criada por esses elementos, usando-os e sendo usados por eles, portanto é lógico que os princípios políticos e os fatos relacionados ao seu funcionamento devem compor uma fonte fundamental da base e conhecimento para o ensino. (SHULMAN, 2014, p. 208-209).

Em síntese, o que apresenta o discurso desses sujeitos é uma polissemia acerca da compreensão de teoria e prática. Contudo, elas apresentam uma mesma finalidade: serem utilizadas para realização das ações pedagógicas. Sendo assim, podemos indicar três interpretações:

- 1) *Organização do trabalho pedagógico no Pibid*: a teoria se refere ao tratamento do conteúdo de Geografia a ser trabalhado na ação do Pibid e à prática, ao exercício, atividade ou trabalho a ser executado pelos alunos da escola (Como exemplo, citamos: produção de cartaz, peça teatral, mostra pedagógica etc.);
- 2) *Dimensão epistemológica*: teoria é o conhecimento científico de Geografia e Pedagogia trabalhado na universidade. Prática é o conhecimento do ensino de Geografia (PCK) utilizado na escola;
- 3) *Construção do conhecimento escolar do conteúdo*: a teoria consiste na mobilização do conhecimento científico para o desenvolvimento do ensino de Geografia. A prática é o contexto espacial da vida dos estudantes e as condições materiais para efetuar a ação docente.

No tópico a seguir, é proposta a análise de situações didático-pedagógicas narradas pelos alunos bolsistas do Pibid considerando: o conhecimento do tema, conhecimento pedagógico geral e conhecimento do contexto para o desenvolvimento do PCK para o ensino de Geografia. As condições até aqui analisadas (Geografia escolar, finalidades do ensino, formação para cidadania e relação teoria e prática) convergem para decifrar certo modelo utilizado para o desenvolvimento do ensino de Geografia no Pibid da UFCG, CFP.

5.2 Ação e raciocínio pedagógicos no desenvolvimento do PCK dos alunos bolsistas do Pibid de Geografia

Shulman (2014a), além de discutir as bases do conhecimento para docência, propõe modelo dos processos de ação e raciocínio pedagógicos. Ele argumenta que o ensino requer raciocínio e conhecimento. Desse modo, propõe um ciclo interativo que inclui a **compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e o alcance de uma nova compreensão**. Os processos de ação e raciocínio pedagógicos elucidam como os conhecimentos são ativados, articulados e construídos pelo professor durante o processo de ensinar e aprender.

O modelo proposto é resultado de pesquisas desenvolvidas com os docentes. Shulman e seus colaboradores recorreram a entrevistas, observações, atividades e análise de materiais didáticos para compreenderem como ocorre a transformação de alunos aprendizes em professores. Para Grossman (2005), os professores recorrem a metáforas, estratégias, exercícios, exemplos e demonstrações na tentativa de levar os alunos da escola a aprenderem o conteúdo lecionado.

Shulman (2014a) enfatiza que o ensino envolve compreensão e raciocínio, transformação e reflexão. Para o autor, os professores não são meros seguidores de manuais. É importante prepará-los para raciocinar profundamente a respeito de como eles ensinam. Desse modo, a formação docente deve operar com concepções e premissas que guiem as ações do futuro professor, que precisa se apropriar e empregar sua base de conhecimento em suas escolhas e ações. Logo, a compreensão do professor implica uma interação de ideias e premissas a serem analisadas sob diferentes perspectivas.

Os professores podem adquirir o PCK de uma variedade de fontes e desenvolver diferentes ações e raciocínios pedagógicos (de forma individual e coletiva) a depender da comunidade escolar, grupo a qual pertencem, crenças particulares etc. No caso dos alunos bolsistas do Pibid, podem-se extrair do seu discurso compreensões acerca do PCK em suas experiências de aprendizagem. Isso pode indicar modelos de ação e raciocínio pedagógico para situações concretas de ensino, além das situações de aprendizagem no curso de Licenciatura em Geografia, mas, sobretudo, das orientações formativas do Pibid.

Na vigência do Edital da Capes nº 61/2013, o subprojeto de Geografia do Pibid da UFCG, CFP, desenvolveu 28 ações de docência nas escolas conveniadas. Seguindo as normas do subprojeto de Geografia, as atividades foram divididas em dois grupos: projetos temáticos (20) e oficinas temáticas (8) – ver quadro 10 (p. 171). Em seu trabalho de conclusão de curso (TCC), Alves (2018) desenvolve a catalogação desses registros. Além disso, ela investiga (a partir da metodologia da análise de conteúdo), os temas e metodologias utilizados nessas ações.

Alves (2018) considera que as ações do subprojeto de Geografia do Pibid tinham duas finalidades: a primeira corresponde à compreensão de mundo e dinâmica social a partir dos conteúdos de Geografia; a segunda, de caráter assistencialista, procurou sensibilizar e conscientizar criticamente os alunos da escola a respeito de temas como drogas, violência e racismo. Visava-se, nos dois casos, à formação para cidadania.

A autora supracitada considera que o conhecimento do contexto da região do semiárido nordestino, em destaque para a Paraíba e seus processos físicos do espaço (questões

ambientais da caatinga, por exemplo), auxiliou os alunos da escola a compreenderem a realidade vivida. Soma-se a isso a associação da linguagem científica (cartográfica) com a linguagem popular nordestina (literatura de cordel) (ALVES, 2018).

Quadro 10. Título das ações de docência do Pibid de Geografia.

AÇÕES DE DOCÊNCIA DO PIBID/ UFCG/CFP – GEOGRAFIA.	PROJETOS TEMÁTICOS	E. M. E. I. E. F. Cecília Estolano Meireles	E. E. E. F. M. Professor Crispim Coelho
		A utilização da maquete na construção do conceito de espaço geográfico.	O uso de drogas e bebidas alcoólicas no contexto social.
		Sensibilização junto aos alunos e à comunidade a respeito da importância de questões relacionadas ao meio ambiente (problemas do bairro/cidade – escala global).	A seca no semiárido nordestino.
		O uso de drogas na adolescência e suas consequências.	O significado da Geografia na formação do cidadão.
		A multiculturalidade musical presente na escola.	<i>Aedes aegypti</i> : problema meu e seu!
		Por dentro, todos têm a mesma cor: diga não ao racismo.	O uso da literatura brasileira no ensino de Geografia.
		A importância da cartografia no ensino de Geografia e suas aplicabilidades no dia a dia.	Violência no trânsito: educar para a cidadania.
		As regiões do Brasil.	O envelhecimento da população: respeito, convivência e cuidados.
		Mapas temáticos.	A conservação ambiental e os tipos de poluição.
		Processo de erosão e desertificação no estado da Paraíba.	Cordelizando o lugar.
		Literatura de cordel no ensino de Geografia.	-
		As categorias geográficas na perspectiva dos desenhos.	-
	OFICINAS TEMÁTICAS	Materiais recicláveis: recursos didáticos para o ensino de Geografia.	Produzindo novos materiais através da reciclagem: uma ação para a preservação do meio ambiente escolar.
		Trabalhando os biomas brasileiros de forma lúdica.	As dinâmicas do interior da Terra.
		Orientação pelos astros na perspectiva geográfica.	Perfil do solo.
		-	Biomas brasileiros: conhecer, entender e preservar.
		-	Placas tectônicas.

Fonte: Alves (2018, p. 51). Adaptado pelo autor.

A seleção dos conteúdos trabalhados nas ações de docência, projetos e oficinas pedagógicas também estava associada ao currículo escolar, muitas vezes, presente nos temas

dos livros didáticos. Por isso, há a presença de assuntos como: dinâmica do interior da Terra, placas tectônicas, perfil dos solos, entre outros.

A equipe do Pibid, nas duas escolas, utilizou-se de metodologias para o ensino de Geografia. As estratégias mais recorrentes, registradas nos relatórios do Pibid de Geografia, foram: aulas expositivas e dialogadas (21 vezes), debates e discussões em sala de aula (14 vezes), aula de campo (5 vezes) e apresentação ou exposição de trabalhos (4 vezes). Em cada ação, uma ou mais metodologias poderiam ser utilizadas. Os recursos didáticos mais utilizados para mediação do ensino e aprendizagem foram: a produção de recursos didáticos em sala de aula (15 ações), vídeos – filmes ou animações (6 ações), música (5 ações) e desenho e maquete (4 ações), entre outros (ALVES, 2018).

Nesse item, recorre-se à estratégia de Shulman (1992) da mostra de casos em que são apresentados os elementos precedentes ou elucidativos de prática e raciocínio pedagógicos no Pibid, os prólogos. Desse modo, os prólogos são selecionados e explicados com base nas entrevistas de Luís, Pedro, Lins e Simão, introduzidos pelos registros do *blog* do subprojeto de Geografia a qual pertenciam⁵⁹ (PIBID DE GEOGRAFIA, 2014).

Os prólogos pretendem apresentar e analisar a gestão das ideias acerca das ações do Pibid de Geografia a partir dos discursos desses alunos bolsistas. Essas narrativas são desenvolvidas em quatro níveis comuns de desenvolvimento: a) compreensão dos propósitos; b) seleção dos conhecimentos; c) transformação do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK); d) avaliação. Ver-se-á, caso a caso, a seguir.

Prólogo 1: O uso da literatura brasileira no ensino da Geografia.

Essa foi a segunda ação realizada no ano de 2016 na E.E.E.F.M. Prof. Crispim Coelho. Desenvolvida com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, ela teve como objetivos: despertar o interesse dos alunos pela leitura, sobretudo as obras brasileiras; promover a interdisciplinaridade, discutindo conteúdos de Geografia através da literatura; compreender a importância da leitura para a formação pessoal e profissional.

Para essa atividade, foi escolhido o livro “Vidas Secas”⁶⁰ do autor Graciliano Ramos. A ação foi realizada em três encontros. No primeiro encontro, por não haver exemplares do livro na biblioteca da escola, realizamos uma leitura com a participação dos alunos. Em seguida, houve um diálogo destacando da obra os conteúdos relacionados à

⁵⁹ Todos os relatos foram adaptados na tentativa de esclarecer as datas e escolas em que ocorreram as ações. Também se corrigiram erros relacionados à língua portuguesa. Apesar disso, não se alterou o conteúdo desses relatos (PIBID DE GEOGRAFIA, 2014).

⁶⁰ Vidas Secas é o quarto romance do escritor brasileiro Graciliano Ramos, escrito entre 1937 e 1938, publicado originalmente em 1938 pela editora José Olympio. As ilustrações na primeira edição foram feitas pelo artista plástico Aldemir Martins. O livro vendeu 10 milhões de cópias e foi traduzido para 3 idiomas. No Brasil, chegou a vender aproximadamente 7 milhões de cópias. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Vidas_Secas > Acesso em: 10 abr. 2018.

Geografia – paisagem, espaço geográfico, seca e problemas sociais – trazendo-os para a realidade dos estudantes.

No segundo encontro, ocorreu a exibição do curta-metragem, adaptação do livro Vidas Secas, produzido pela S.E entertainment no ano de 2010. Depois da apresentação do vídeo, houve a discussão do seu conteúdo. Nesse dia, também foram trabalhadas as músicas “Asa Branca” e “Vida de viajante” do cantor Luiz Gonzaga. A intenção foi retratar a vida dos sertanejos, as dificuldades que enfrentam no sertão, a busca de melhores condições – esse tema também correspondia ao livro de Graciliano Ramos.

No último encontro, os alunos trouxeram pesquisas da internet, recortes de revistas e até materiais que ilustravam a vegetação descrita no livro. Em equipe, eles confeccionaram cartazes utilizando-se de imagens, poemas ou versos das músicas trabalhadas.

A ação possibilitou aos estudantes, à professora supervisora Joana e a nós, alunos bolsistas do Pibid, trabalhar o conteúdo de Geografia de uma maneira diferente. Propomos a interdisciplinaridade entre o conhecimento geográfico e a língua portuguesa, e o incentivo à leitura. De início, houve a rejeição da proposta pelos alunos da escola, tendo em vista a dificuldade da leitura. Por isso fizeram-se necessárias outras metodologias (vídeo e músicas). Isso possibilitou maior aprendizado. Foi essencial a participação dos alunos durante a ação, discutindo, perguntando e exemplificando com a sua realidade.

Luís apresenta essa ação (desenvolvida em forma de projeto) com uma turma do 9º ano B da Escola Prof. Crispim Coelho. A descrição da atividade consta também no Relatório do Pibid/ UFCG (2016). A ação resultou em um artigo intitulado: “O uso da literatura brasileira no ensino de Geografia”, escrito por Luís em parceria com outros dois alunos bolsistas do Pibid.

No primeiro nível de análise, da compreensão dos propósitos, Luís afirma que a ação consistiu em estudar o tema da obra “Vidas Secas” e aproximá-lo da realidade de vida dos alunos do 9º ano (IA (R)). Visava-se, além disso, preparar aqueles alunos para o Ensino Médio e a possibilidade de prestar o Enem; fato importante para a professora supervisora Joana e a equipe do Pibid, conforme descrito no Relatório do Pibid/ UFCG (2016).

Aliado ao exposto, enfatiza-se o trabalho interdisciplinar, exigência do projeto institucional na formação dos professores em todos os subprojetos do Pibid. Na UFCG, isso consistia no objetivo da “promoção da interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento”. A compreensão era de dinamizar as aulas na Educação Básica, da melhoria da qualidade do ensino e da “superação do modelo tradicional de ‘quadro e giz’, pautado exclusivamente no livro didático” (PIBID/ UFCG, 2014, p. 11).

No segundo nível da ação, de seleção dos conhecimentos, é observado que o trabalho interdisciplinar consiste em uma formação discursiva que orienta e compele o conhecimento pedagógico geral dos subprojetos do Pibid da UFCG. Considerando sua proximidade com as orientações dos PCNs, pode-se definir interdisciplinaridade enquanto “abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento”. Nela, os conhecimentos disciplinares

(Geografia e Literatura) incorporam um processo de coparticipação, questionam a fragmentação do conhecimento e implicam a participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo (BRASIL, 1998, p. 30).

Apesar de os objetivos do prólogo destacarem o trabalho interdisciplinar entre Geografia e Literatura, são silenciados, por ele e Luís, os conhecimentos epistêmicos advindos da literatura para o desenvolvimento da ação⁶¹. Para análise literária, “Vidas Secas” pertence à segunda fase modernista: o regionalismo. Ela retrata o sertão marcado pelas chuvas escassas e irregulares que transformam a paisagem em ambiente inóspito e hostil, além da política e o descaso do governo em investimentos sociais e na ampliação da miséria.

No prólogo, conceitos geográficos e estruturas substantivas do conteúdo, voltados aos conteúdos presentes na obra, são ressaltados, a exemplo de: sertão, caatinga, paisagem, espaço geográfico e problemas sociais. Para Luís, a obra “Vidas Secas” envolve a identificação de uma região natural, o sertão. A obra “retrata a caatinga, esse bioma e sua paisagem”.

De acordo com Moreira (1988), a regionalização pela identificação de regiões naturais consiste, na história do pensamento geográfico, numa forma de o homem apreender o meio físico que lhe envolve. A preocupação inicial de Luís é a contextualização do conteúdo com a região de Cajazeiras. Sobre essa região, Moreira (1988, p. 13) afirma que a vegetação da caatinga, na Paraíba, localiza-se tanto “entre os tabuleiros e o sopé da Borborema” quanto no “sertão [que] é a maior das regiões e cobre toda a porção centro-ocidental do Estado. Constitui o domínio das cactáceas”.

O terceiro nível da atividade consiste em transformar as informações anteriores em PCK. A experiência apresenta conhecimentos importantes: da gestão da sala aula, da compreensão dos estudantes e de estratégias instrucionais. No prólogo, relata-se a inexistência do livro “Vidas Secas” na biblioteca da escola. A equipe valeu-se de resumos da obra. Na ocasião, sugeriu-se a leitura coletiva para atrair os estudantes. Contudo, essa foi rejeitada pelos escolares em virtude da dificuldade com a leitura⁶².

Ensinar obras literárias é algo complexo. Grossman, Wilson e Shulman (2005) retratam um caso de uma professora novata de Inglês que deveria ensinar uma obra desconhecida por ela, Beowulf. Nestas condições,

Sem tempo para preparar, ou mesmo ler o livro inteiro, ela tentou dominar pelo menos algumas páginas na frente dos alunos. Mais tarde, ela comentou que, sem ter lido o livro antes de ensiná-lo, não conseguiu responder às perguntas dos alunos

⁶¹ Entre os conhecimentos substantivos destacados para esse tipo de trabalho literário estão a estética, o narrador e o tempo. O espaço, por ser comum às duas áreas, é discutido; todavia, não é associado aos parâmetros da literatura, aparentemente.

⁶² Essa informação consta no relatório Pibid/UFCG (2016).

sobre o enredo, prenunciar eventos importantes ou enfatizar questões que surgiram mais tarde no trabalho. (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005, p. 12).

Na ação do Pibid, o problema apresenta-se de forma semelhante ao caso supracitado, não pelo desconhecimento do livro, mas pela dificuldade em conduzir didaticamente o tema. No prólogo, assume-se que a dificuldade com a leitura e interpretação crítica dos alunos da escola foi solucionada com a adição dos recursos de vídeo e música e uma estrutura repetitiva de assimilação de conhecimento. A cada apresentação de recurso, havia novo debate sobre o tema.

De acordo com Gudmundsdóttir e Shulman (2005), entre os professores novatos, a estratégia do uso excessivo de recursos audiovisuais compensa o ensino do conteúdo por dois motivos: a) pela insegurança dos professores em relação ao tema a ser ensinado; b) por apresentar uma organização clara do tema em tópicos de fácil assimilação. Contudo, é possível questionar o alcance do objetivo da ação: como essa estratégia pode auxiliar o interesse pela leitura dos alunos da escola?

Luís procura persuadir que o conhecimento de múltiplas estratégias instrucionais é benéfico ao desempenho docente. Em vivência exterior ao Pibid, conta sobre uma aula que ministrou a “uma turma muito difícil do 7º ano”. Luís não conseguia administrar a sala e trabalhar com o livro didático, leitura e debate. Havia muita dispersão dos alunos e estava quase sem voz. Reuniu os alunos em equipe, separou algumas palavras sobre o conteúdo e solicitou a formação de frases.

Após esse exercício, os alunos participaram mais da aula. Além disso, diz Luís, “estimulei o trabalho em equipe, uma coisa que considero importantíssima na Educação Básica, e eles conseguiram ficar concentrados”. Apesar do sucesso dessa atividade, ela nada se assemelha ao caso do prólogo, visto que a alteração de estratégia pouco esteve relacionada aos propósitos iniciais da ação.

Luís busca persuadir o destinatário sobre a necessidade de aproximar o sertão narrado na obra à realidade dos estudantes⁶³. Para ele, a ação pedagógica deve buscar o conhecimento no aluno, isto é, partir dele. Esse aluno é conduzido, por meio de questões, a identificar o objeto de estudo. Pergunta-se aos estudantes: “Onde é que vocês estão? [...] Como é a realidade onde vocês moram?” (LUÍS). Apresentadas as respostas, é possível que os alunos bolsistas do Pibid realizem as primeiras associações com o tema da aula.

⁶³ Concorde-se com Luís sobre a contextualização da obra, principalmente, da linguagem rebuscada e o ano de publicação do romance, 1938. Pensa-se que esse é um trabalho que compete à dimensão literária da obra na aula, contudo, como já afirmado, não há registros sobre o acontecimento disso.

O relato de Luís indica a concepção pedagógica mobilizada para a ação narrada, uma pedagogia não diretiva (BECKER, 2001). Nessa pedagogia, a didática ativa dirige a aprendizagem. O aluno é considerado como sujeito da aprendizagem. Portanto,

O que o professor tem a fazer é colocar o aluno em condições propícias para que, partindo das suas necessidades e estimulando os seus interesses, possa buscar por si mesmo conhecimentos e experiências. A ideia é a de que o aluno aprende melhor o que faz por si próprio. (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

No prólogo é silenciada a epistemologia do conhecimento utilizada, a empirista. Embora a equipe do Pibid não apresente um quadro de reprodução autoritária, de coação e de heteronomia diante dos alunos da escola, como indica Becker (2001), reproduz certas ideologias, principalmente a que o mundo antecede a realidade do estudante (S←O). A equipe sempre apresenta um quadro pré-elaborado da análise espacial (resumo, vídeo ou música), depois coleta, na fala dos alunos, fatos que comprovem aquela visão acerca do objeto.

De acordo com Cavalcanti (2013), o método de ensino relaciona-se com a abordagem teórica da ciência geográfica. Dentro do quadro de paradigmas clássicos da Geografia, equivale ao empirismo (CAVACANTI, 2013). Para Luís, o que procede às respostas dos alunos sobre seus conhecimentos prévios é a confirmação do que sabe a equipe do Pibid: “Olhe, vocês estão no bioma da caatinga”.

Dessa maneira, é necessário construir um quadro de referência, desconhecido pelos alunos: o que é a caatinga? Conforme a teoria, ela corresponde a uma região natural onde predominam os planaltos sedimentares, chapadas, depressões, além da presença de solos rasos e variados, pobres em matéria orgânica e campos de *inselbergs*. Há um clima semiárido, com vegetação arbustiva e herbácea. (AB’SABER, 2003). Depois disso, os alunos da escola são mediados a “identificar que realmente estão nele” (LUÍS).

Luís observa uma correspondência direta dessa ação com o currículo da escola, considerado por ele como o livro didático de Geografia. Nessa etapa da instrução, é perguntado à turma do 9º ano: “No livro fala isso? No livro fala aquilo?” (LUÍS). A preocupação é que ocorra a identificação do conteúdo de Geografia pelos estudantes na obra literária escolhida e que seja possível a segunda fase da ação, a parte prática.

A parte prática, sinônimo de atividade escolar (confecção de cartazes), consiste em conduzir os alunos da escola para que possam “construir o conhecimento”. (LUÍS). Retoma-se, no conhecimento de estratégias instrucionais organizadas pela equipe do Pibid, a visão da pedagogia não diretiva. A intenção é que nessa aula o professor trabalhe com o fenômeno geográfico partindo do que é mais próximo do aluno. Advoga-se um preceito pedagógico

centrado no aluno, *laissez-faire*. O aluno deve saber (conhecimento), saber-fazer (capacidade) e saber-ser (atitude).

Na última fase dessa análise, da avaliação, é perguntado para Luís sobre a averiguação da aprendizagem dos alunos da escola. Para ele, o depoimento dos estudantes, a melhoria do rendimento escolar e o acompanhamento da ação são suficientes. Diz não acreditar no tipo de prova escrita. Ele promove a avaliação prática do Pibid. Sendo assim:

No que consiste esse tipo de parte prática que fazemos? Nós damos uma proposta para eles e assim é feito. A partir do momento que eles realizam, e realizam muito bem feito, sabemos que eles aprenderam fazendo aquilo ali. A avaliação se torna um processo contínuo. (LUÍS).

Para Luís, essa é a melhor forma de ensinar. Relata que em outra ação, “cordelizando o lugar” (com a turma do 9º ano, em 2018), procurou-se construir o conceito de lugar. Na ocasião, da reforma da escola, as aulas aconteciam em outro prédio. Em virtude disso, ficou mais fácil para a turma entender as relações sociais com o espaço. Os alunos foram indagados a respeito das mudanças identificadas na relação com o lugar (vizinhança). Isso resultou em “belos cordéis”. Seria mais difícil “escrever no quadro o conceito de lugar. Olha, o lugar é isso! Que eles tivessem que decorar o conceito. A partir dessa ação, eles conseguem desenvolver e até exemplificar” (LUÍS).

No último parágrafo do prólogo, afirma-se que a equipe do Pibid aprendeu a ensinar de forma diferente. Nessa ação, a obra literária “Vidas Secas” caracteriza-se mais como um recurso didático do que uma fonte de conhecimento interdisciplinar. As mudanças metodológicas indicam maior aprendizagem do conteúdo de Geografia pelos alunos da escola, da participação e contextualização do tema à realidade vivida.

Prólogo 2: O envelhecimento da população: respeito, convivência e cuidado.

Esta ação foi desenvolvida com as turmas do 6º ano B e 7º ano B da E.E.E.F.M. Prof. Crispim Coelho no 4º bimestre do ano de 2016. Ela foi dividida em três encontros, o último consistiu no estudo de campo – visita ao lar dos idosos “O Reencontro” em Cajazeiras-PB. O objetivo geral deste estudo consistiu em apresentar aos educandos que há o aumento na expectativa de vida da população mundial e estimular a valorização do idoso. Os objetivos específicos foram: motivar o aluno a conhecer o diferente; resgatar histórias e memórias dos idosos; e proporcionar momento de descontração entre as diferentes idades.

No primeiro encontro, houve uma aula expositiva e dialogada. Discuti-se sobre a violência contra idosos, vivência entre sujeitos de gerações distintas e o Estatuto do Idoso⁶⁴. Esses temas serviram para conscientizar os alunos da escola sobre o ambiente familiar e

⁶⁴ Corresponde à Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm> acesso: 21 maio. 2019.

comunitário. Apresentaram-se gifs e outras imagens para estimular a participação dos estudantes com opiniões e dúvidas sobre o tema. Por fim, pediu-se aos estudantes que construíssem árvore genealógica da família, agrupando todos os parentes conhecidos. Todos participaram com entusiasmo.

No segundo encontro, pediu-se para os estudantes que confeccionassem cartões de Natal a serem entregues às idosas. A equipe de bolsistas do Pibid levou todo o material necessário. Além das duas turmas selecionadas para essa ação, outras turmas auxiliaram no desenvolvimento dos cartões. A dedicação e criatividade para esse trabalho foi gratificante para nós, alunos bolsistas do Pibid e professora supervisora. Nesse dia, foram dadas orientações sobre os cuidados e comportamentos dos alunos da escola durante a visita no lar dos idosos.

O terceiro encontro consistiu em uma aula prática, o trabalho de campo. O lar dos idosos “O Reencontro” é localizado próximo à escola. O local é arejado, grande, bem dividido, limpo e organizado. Na ocasião, o lar dos idosos atendia a oito senhoras que eram assistidas por uma equipe de profissionais (cuidadores). Além dos alunos da escola do 6º e 7º anos, alunos bolsistas e professora supervisora, contamos com a participação da coordenadora de gestão educacional. Fomos recepcionados pela equipe de cuidadores e as senhoras. Para cada uma das senhoras, entregamos um cartão de Natal e um kit contendo acessórios de bijuterias para deixá-las ainda mais belas.

A ação foi encerrada com esta reflexão, ainda no lar dos idosos: ela trouxe um resultado significativo para os alunos da escola que permaneceram entusiasmados e participantes durante a proposta. Identificamos uma evolução do processo de aprendizagem dos educandos, não apenas técnico/ escolar, mas, sobretudo, para a vida, tanto para eles quanto para nós, alunos bolsistas do Pibid e professora supervisora.

Essa ação foi desenvolvida em forma de projeto temático e é retratada por Pedro. Segundo ele, foi a primeira ação da qual participou na íntegra, tendo em vista que entrou no Pibid em outubro e a ação ocorreu em dezembro de 2016. No ano seguinte, um dos alunos bolsistas do Pibid e a coordenadora de Geografia, Rosa, publicaram em evento o resumo intitulado: “O envelhecimento da população: respeito, convivência e cuidado”, assim como consta no Relatório do Pibid/UFCG (2017).

Acerca da compreensão dos propósitos, há uma relação entre conhecimento do tema e uma condição formativa para a cidadania do “respeito à maioria” (PEDRO). Essa relação pode ser traduzida na seguinte questão: como a compreensão da expectativa de vida pode conduzir os alunos da escola a valorar a condição do idoso?

No segundo nível, da seleção dos conhecimentos, Pedro ressalta a importância da seleção do conteúdo que orienta a ação: “questões de população, mortalidade, natalidade”. Para Damiani (2017, p. 77), na história do pensamento geográfico, o estudo da população resulta de “fenômenos humanos complexos”, envolve questões urbanas, rurais, econômicas, políticas etc. Além disso, considera uma série de conceitos demográficos (taxa de natalidade, mortalidade, fecundidade etc.) e conduz raciocínios geográficos como a administração

territorial, migrações, povoamento da superfície terrestre analisando, caso a caso, a validação de tais fatos.

No terceiro nível, da transformação do tema em PCK, Pedro relata que a ação necessitou de maior planejamento, principalmente do conhecimento prévio pela equipe do Pibid sobre o lar dos idosos. Ele comenta que:

[...] fomos à casa dos idosos ver antes quantos idosos tinham, se eram homens ou mulheres. Só havia mulheres na época que fomos. Preparamos kits bem básicos, batom, descobrimos que elas gostavam muito de se maquiar, essas coisas de cuidados básicos. Preparamos o kit para cada aluno dar a um deles e tinha um cartão de Natal. (PEDRO).

Pedro explica que a parte teórica da ação propunha transformar o conhecimento do tema por meio de “exemplos de lugares próximos à escola e ao tema, até mesmo na cidade [Cajazeiras] [...] que, para eles [alunos da escola], era algo conhecido e que poderia associar a este conteúdo” (PEDRO). O exercício dos alunos bolsistas do Pibid era articular sempre a “questão conteudista⁶⁵” a exemplos possíveis de serem assimilados pelos estudantes.

Nesse parâmetro, Shulman (2014, p. 218) argumenta que:

A representação envolve pensar em ideias-chave do texto ou aula e identificar as maneiras alternativas de representá-las para os alunos. Quais analogias, metáforas, exemplos, demonstrações, simulações e similares podem ajudar a construir uma ponte entre a compreensão do professor e aquela desejada para os alunos? Múltiplas formas de representação são desejáveis. Falamos da importância do repertório representacional nesta atividade.

Consoante a essa ideia, as analogias são importantes no processo de reformulação do que Pedro sabe para aquilo que o aluno da escola deve saber. Nessa transformação entre a teoria e as experiências práticas de vida dos estudantes, havia exemplos importantes para o respeito à maioria. Os materiais de instrução, Estatuto do Idoso, *gifs* e imagens, são apresentados para estimular a explicação do tema. Recordar-se no prólogo a importância do assunto, considerando que devido à organização familiar dos alunos, muitos conviviam com seus avós (como explicado no capítulo 3).

A parte da confecção dos cartões de Natal pelos alunos da escola foi a etapa mais significativa da ação para Pedro. Ele explicou que conversou sobre isso com a coordenadora de gestão educacional (Carmem). No decorrer da ação, observou que “havia uma aluna bem quieta, pouco víamos falando em sala de aula, era muito calma” (IA (B)). Na ocasião, ele entregava o material para que os alunos confeccionassem os cartões de Natal:

[...] do nada, quando olhei, ela estava chorando num canto. Não falei para ninguém. Fui lá e cheguei perto dela, perguntei o que estava acontecendo. Ela disse que não estava conseguindo fazer o cartão. Perguntei o porquê, ela não respondeu. Apenas

⁶⁵ Aqui não se deve confundir o termo conteudista com um ensino de Geografia tradicional. Pedro utiliza a expressão no sentido de trabalhar o conteúdo geográfico com as turmas de alunos da escola.

chorava. As meninas disseram, das carteiras vizinhas a dela, que ela não sabia, tinha dificuldades. Daí, foi que entendi porque ela era tão quieta e calma. (PEDRO).

Pedro interveio na atividade da aluna, pegou em sua mão e mostrou como usava a tesoura. Ela tremia. Pedro não sabe explicar a origem da tremedeira, considerou que seria a pouca ou inexistente facilidade com aquele instrumento. Após o ocorrido, notou que ela começou a avançar com aquela atividade e “assim fui ganhando a sua confiança” (PEDRO).

A partir daquilo, Pedro pensou sobre a sua escolha profissional. Diz que sofreu muito quando se pôs a refletir sobre a situação de vida da aluna. Ele descreve a aluna como alguém acima da idade quando comparada aos colegas da turma. Quando “parei para conversar com ela, [ela] disse que sofria porque morava só com a avó, a mãe já havia batido muito nela. E fui ver a realidade dela, morava num bairro bem perigoso da cidade”. Em suma, tudo isso contribuía para aquele caso (PEDRO).

Segundo Pedro, o caso não se reduziu à compreensão da estudante sobre aquela atividade, mas também a própria gestão da sala de aula. Em virtude das dificuldades cognitivas e sociais da aluna, os demais estudantes da classe excluía-na dos trabalhos em equipe. Sendo assim, “a gente meio que incluiu ela, não a deixamos excluída, mostramos: ‘Olha, ela estará no grupo de vocês’. Ela começou a ter poder para fazer as coisas, começou a ver que tinha capacidade” (PEDRO).

Shulman (2014b) explica que o professor, ao reconhecer as capacidades individuais e de equipe de uma turma, deve sintonizar as situações de modo que auxilie o desenvolvimento dos discentes, pois:

Professores competentes são dedicados a apoiar o desenvolvimento do caráter e preparar os alunos para um futuro de sucesso. Para facilitar esse crescimento, os educadores reconhecem que o fracasso é uma parte natural do processo de aprendizagem. Eles mostram aos alunos como lidar com isso e criam ambientes nos quais os alunos se sentem à vontade assumindo riscos. Por meio do fracasso, as crianças e os jovens podem obter perseverança e resiliência, o que os ajudará a alcançar seu potencial. (SHULMAN, 2014b, p. 16, tradução nossa).

Depois dessa ação do Pibid, a aluna assumiu outra postura. Pedro revela isto: hoje ela é descolada, “vai toda maquiada para a escola”, os colegas passaram a falar e gostar dela. Para esse aluno bolsista, a partir do momento que a equipe do Pibid passou a dar valor à aluna, os colegas dela tomaram outra atitude. Isso influenciou na dimensão social e também cognitiva da estudante.

Uma estratégia importante para o desenvolvimento dessa mudança pedagógica era a relação da equipe do Pibid e alunos da escola. Então, Pedro demonstra esta antecipação da imagem dos estudantes sobre os alunos bolsistas do Pibid (I_A (I_B (A))) : “Nós dávamos certa

liberdade para eles [alunos da escola], para que sentissem ‘pertencedores’ daquela relação. Sentissem-se seguros com a gente. Isso facilitava a questão do dinamismo com eles, construção do material e tudo” (PEDRO).

No último nível, da avaliação, repete-se aquela compreensão de uma pedagogia não diretiva pela equipe do Pibid na Escola Prof. Crispim Coelho. Explica o aluno bolsista do Pibid:

Na hora da prática... Nós dávamos a dinâmica para eles: “Olha! É isso que tem que fazer” e nós acompanhávamos. Durante este acompanhamento de produção de material, de maquetes, de tudo, víamos a forma que ele tratava aquele material, tudo que ele desenvolvia naquela parte prática. Então, a partir daí, fazíamos aquela avaliação e se teria ou não aprendido. (PEDRO).

Nem na descrição do caso nem no Relatório do Pibid (2016) se faz menção às dificuldades encontradas no processo da ação. A experiência da trama que envolve a aluna com dificuldade e seus colegas está restrita ao discurso de Pedro. Destaca-se, apenas, a empolgação dos estudantes em relação à proposta e que o desenvolvimento não serviu apenas para o aprendizado do conhecimento escolar de Geografia (considerado enquanto técnico).

Admite-se no Relatório do Pibid/ UFCG (2016, p. 10) que a ação promoveu um momento de ação cidadã, em destaque, da visita ao lar dos idosos em Cajazeiras. Afirma-se, por fim, que: “Os estudos de campo são importantes ferramentas pedagógicas no sentido de levar o aluno a vivenciar *in loco* as aprendizagens propostas em sala de aula”.

Prólogo 3. Processo de erosão e desertificação no estado da Paraíba.

Esta ação foi desenvolvida na turma do 9º ano A da E.M.E.I.F. Cecília Estolano Meireles no final do ano de 2016. Ela teve duração de dois encontros. Seu objetivo geral era apresentar para os educandos como se dá o processo de erosão e desertificação no estado da Paraíba e como a sociedade pode acelerar esse fenômeno. Os objetivos específicos foram os seguintes: conceitos (erosão e desertificação); causas e consequências desses fenômenos no solo; áreas afetadas pela desertificação na Paraíba e no mundo; e a importância da vegetação para a proteção do solo.

O primeiro encontro consistiu em aula expositiva e dialogada usando imagens e mapas impressos sobre o tema. A abordagem teórica apresentou as causas e consequências da erosão e desertificação no mundo e na Paraíba, além de possíveis propostas para amenizar esses impactos. Realizaram-se perguntas aos discentes, aproximando o conteúdo à realidade vivida. Elencaram-se exemplos de áreas de desertificação e erosão em nossa região (semiárido nordestino), onde existe a devastação da vegetação (caatinga).

Foi desenvolvido em sala de aula um experimento sobre a importância da cobertura vegetal. A simulação consistiu em demonstrar duas garrafas PET cortadas em forma de vaso, uma com vegetação e outra com o solo desnudo. Os estudantes da escola observaram e compararam a quantidade de sedimentos perdidos (terra) quando ocorre uma precipitação em forma de chuva (água no vaso). Eles concluíram que esta perda era maior no vaso com solo despido de vegetação. A equipe do Pibid explicou as funções e a importância da preservação da vegetação.

No segundo encontro houve uma aula prática, em campo, para que os alunos tivessem noção de como esses fenômenos acontecem. Ela ocorreu no Loteamento Colorado localizado na cidade de Cajazeiras-PB, próximo à escola. No local, são perceptíveis os processos erosivos no solo, sendo possível comparar áreas com presença e ausência de vegetação. Mostrou-se aos estudantes áreas mais susceptíveis a perderem material (solo) e possíveis áreas para receber o material. Enfatizou-se que o desmatamento da área por fatores naturais e sociais era determinante para o aceleramento do processo erosivo e, conseqüentemente, gerava outro fenômeno – a desertificação.

Após análise e discussão sobre a área e os processos estudados, ocorreu uma reflexão sobre a nossa realidade local, como ela é suscetível à desertificação. Ao longo da ação, observaram-se significativos resultados. Mediante a temática, demonstrou-se aos alunos da escola e professora supervisora a importância desse assunto, visto que nossa região pertence a esse contexto. Identificou-se, durante esse trabalho, que alguns alunos possuíam algum conhecimento sobre tipos de erosão. Desse modo, foram participativos tanto em sala de aula quanto em trabalho de campo.

O prólogo 3 é resgatado pelo discurso de Lins. A partir dessa experiência, foram desenvolvidos dois resumos apresentados em evento. O primeiro é intitulado: “Aula de campo como metodologia para entender os processos erosivos e desertificados” e, o segundo, “Processo de erosão e desertificação na cidade de Cajazeiras: relação entre a teoria e a prática no estudo do meio, realizado no Pibid”. Lins é o autor principal do primeiro artigo. Ambos foram escritos pelos alunos bolsistas do Pibid da referida escola, a professora supervisora (Clara) e a coordenadora de Geografia (Rosa) (PIBID/ UFCG, 2017).

Na época do desenvolvimento dessa ação, Lins relata que havia maior parceria e comprometimento entre os alunos bolsistas do Pibid. Com base no conhecimento pedagógico pessoal da professora supervisora Clara com a turma do 9º ano A, foi possível pensar em estratégias para o ensino. A intenção dessa oficina era desenvolver “atividades mais práticas para a sala de aula”, momento em que os alunos da escola mostravam maior interesse e participação na atividade (LINS).

Sobre a compreensão dos propósitos da ação, Lins destaca a importância de o aluno bolsista do Pibid conhecer o conteúdo ministrado. No prólogo, é destacado que o objetivo da ação é apresentar o processo de erosão e desertificação contextualizando a Paraíba, que expressa a relação homem e natureza. De acordo com Lins, a ação acentua esta escala de análise: o sertão paraibano. Lins considera que por ser morador desse lugar e ministrar aulas para alunos dessa região: “Falo com mais propriedade sobre os conteúdos relacionados, por exemplo, ao semiárido, ao sertão paraibano, sertão nordestino como um todo. Tenho mais propriedade para falar sobre o clima, relevo, tempo” (IA (R)).

No prólogo 3, na seleção dos conhecimentos, destaca-se o trabalho com o conhecimento de Geografia a partir de suas estruturas substantivas e sintáticas. Com base em

Shulman (1986), observam-se, nessa ação, as estruturas substantivas, o conceito de erosão⁶⁶ e desertificação⁶⁷ e estruturas sintáticas, que explicam as causas e consequências desse fenômeno, tanto em uma escala global quanto local, além dos motivos de ordem física e social. Resgata-se, nesse caso, a apresentação dos fenômenos estudados no cotidiano dos alunos da escola.

Esse posicionamento expresso tanto no discurso de Lins quanto na descrição do *blog* indica a seleção do conhecimento do tema que margeia a discussão do conteúdo. São implícitas as correlações entre a escala geográfica e a análise da paisagem a partir da experiência dos sujeitos (alunos) com o espaço. Esses elementos evocam uma escala têmporo-espaacial próximo ao espaço vivido e imediato dos alunos do Pibid e da escola (ROQUE ASCENÇÃO, 2009).

No nível da transformação do conhecimento do tema em PCK, Lins narra, passo a passo, as estratégias instrucionais utilizadas para o desenvolvimento da ação. Sobre o primeiro encontro, ele revela que:

Ela [a ação do Pibid] foi bem marcante, pois nós fizemos toda essa abordagem teórica sobre o relevo e a erosão, com a exposição de imagens impressas já que a escola estava com o *datashow* com defeito. Não tínhamos a disponibilidade dele. Então, levamos imagens impressas com as formas do relevo, de formas de erosão, da evolução das formas de erosão como ocorriam. Fizemos toda essa abordagem teórica. Posteriormente, em sala de aula, nós levamos experimentos, fazendo uso de garrafas, uma com vegetação e outra sem planta. Depois, adicionamos água e mostramos para os alunos que na garrafa sem a vegetação ocorria o maior transporte de sedimentos, de terra, numa linguagem mais popular. Esse material se erodiu com mais facilidade do que em relação à garrafa com vegetação. Nós podíamos perceber que no resultado final a água que escoou da garrafa sem vegetação estava uma água [com] maior quantidade de sedimentos [...] em relação à outra garrafa com vegetação. (LINS).

Essa situação pode ser comparada a outras com professores experientes nos estudos de Gudmundsdóttir e Shulman (2005) que apresentam o caso do professor veterano estadunidense de Ciências Sociais, com especialidade em História. Esse professor possuía vasto conhecimento do tema, mas, além disso, sabia reordenar o ensino da história dos Estados Unidos em seis formas distintas conforme seu objetivo, metodologia, compreensão dos alunos e outros fatores para aula.

⁶⁶ De acordo com Florenzano (2008), a erosão, ou denudação, corresponde à remoção de materiais intemperizados. Em área de clima tropical úmido, como no Brasil, os tipos de erosão mais comuns são a erosão pluvial – resultante da ação da chuva –, a fluvial e os movimentos de massa – que consistem no desprendimento e transporte de solo ou material rochoso vertente abaixo.

⁶⁷ Para Suertegaray (2019, p. 251), a “desertificação associa-se à compreensão de mudanças degradacionais associadas à ação antrópica”. Embora seja um fenômeno complexo, corresponde ao empobrecimento e diminuição da umidade em solos arenosos, localizados em regiões de clima subúmido, árido e semiárido (como no caso de Cajazeiras-PB) em virtude das variações climáticas e das atividades humanas.

Um professor competente é capaz de ordenar instrumentos e conteúdos para potencializar a aprendizagem. As explicações, representações (imagem de relevos) e as experiências desenvolvidas em sala de aula são estratégias para que os pontos sobre o processo de erosão e desertificação sejam entendidos pelos alunos da escola. Consequentemente, o uso de tais estratégias, visando ao objetivo da aula, possibilita aos alunos bolsistas do Pibid criar habilidades para análise espacial e dirigir a discussão em classe (GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005; SHULMAN, 2014a).

Para Lins, a atitude dos alunos bolsistas do Pibid para com a matéria auxiliava na gestão da sala de aula. Os estudantes “fazem mais perguntas, conversam menos”, não ficavam tão dispersos. Em atividades como simulações e confecção de maquetes, os alunos da escola:

[...] estão ali com as mãos na massa... Claro que antes de fazer estas atividades práticas, nós [equipe do Pibid] ministramos aulas expositivas/dialogadas para eles terem um conhecimento daquilo que vão fazer. Então, muitas vezes, eles estão brincando, mas são brincadeiras onde eles estão adquirindo conhecimentos. (LINS).

Lins continua a descrever essa ação. Sobre o segundo encontro, no trabalho de campo (no Loteamento Colorado, em Cajazeiras), explica que:

Depois desse experimento, nós fomos para a aula de campo então mostramos para os alunos: “Olhe, vocês podem observar que o loteamento foi construído, antes havia uma vegetação. Foi retirada a vegetação para a construção do loteamento”. Então indagamos aos alunos: “Qual a área que vocês acham que sofrerá maior impacto com relação à erosão?”. Os alunos souberam responder, a área que estava sem vegetação. Então já surtiu um efeito com relação ao que foi aplicado em sala de aula com o que eles podiam observar no dia a dia deles, na realidade deles e como esses fenômenos realmente ocorrem. (LINS).

Consta no Relatório do Pibid/ UFCG (2017) que a escolha pela metodologia de aula de campo propunha desenvolver uma aprendizagem mais significativa do conteúdo pelos estudantes e de contribuir com a professora supervisora Clara com formas dinâmicas de abordar o assunto. A aula de campo busca valorizar os conhecimentos prévios dos escolares, correlacionando-os a um referencial teórico-metodológico pesquisado pelos alunos bolsistas do Pibid em livros (acadêmicos e didáticos) e artigos científicos assim como sobre a metodologia utilizada.

De acordo com Neves (2010, p. 12), o trabalho de campo promove a maior “significação dos conteúdos e maior aproximação da realidade dos alunos”. Também destaca atitudes positivas em relação à ciência geográfica valorizando os conceitos de lugar e paisagem para posição de análise do espaço geográfico. Para Lins, isso é um fato, pois, no contato com a realidade, os alunos puderam perceber “como acontece o processo de erosão, de sedimentação” e como a interferência humana no loteamento, visto cotidianamente pelos alunos, poderia contribuir para a erosão e desertificação da área.

No último nível, da avaliação, Lins ressalta que “fazíamos a exposição do conteúdo e depois pedíamos para eles [estudantes] fazerem alguma atividade prática. Para avaliarmos se eles tinham ou não dificuldades com os conteúdos com o qual trabalhamos”. Havia atividades desenvolvidas como desenhos e maquetes, mas, nessa ação, elas ocorreram no processo de participação dos estudantes durante o processo da oficina. Considerando o que foi feito, Lins afirma que esses tipos de atividade contribuíram para sua experiência em sala de aula.

Prólogo 4. Materiais recicláveis: recursos didáticos para o ensino de Geografia.

Esta ação ocorreu na E. M. E. I. E. F. Cecília Estolano Meireles em forma de oficina. Ela foi desenvolvida com duas turmas do 7º ano (A e B) em 2017. O objetivo geral foi proporcionar a reflexão sobre o problema do lixo no meio ambiente e demonstrar aos alunos a possibilidade de reutilizar e transformar os materiais descartáveis em recursos didáticos para as aulas de Geografia. Os objetivos específicos consistiram em: apresentar o lixo como um dos problemas ambientais; discutir os impactos do lixo no ambiente em sua escala local e global; apresentar medidas de redução, reutilização e reciclagem (RRR) do lixo; destacar a importância da preservação ambiental e das ações de sustentabilidade; e construir maquetes com a utilização de resíduos sólidos.

No primeiro encontro, houve, nas duas turmas, aula expositiva e dialogada. Em seguida, os alunos assistiram ao vídeo “Um plano para salvar o planeta”⁶⁸, animação da turma da Mônica. Trabalharam-se os conteúdos: o lixo em sua perspectiva local e global; causas e consequências do lixo no ambiente; definição e benefícios da RRR para o ambiente; importância da preservação ambiental e das ações de sustentabilidade.

Para a confecção de maquetes pelos alunos da escola, trabalharam-se, com as turmas do 7º ano, a categoria geográfica de paisagem, além da revisão dos conteúdos de relevo brasileiro e bacia hidrográfica. Esses conteúdos foram associados à questão dos resíduos sólidos resultando em cinco propostas de maquetes: a) paisagem urbana; b) paisagem rural; c) paisagem contendo os espaços urbano e rural; d) bacia hidrográfica; e e) as principais formas do relevo continental do Brasil.

A realização das maquetes durou três encontros. Cada turma foi dividida em equipes para produção desses recursos didáticos. Como matéria-prima, foram utilizados: tecidos velhos, jornal, caixa de remédio, madeira de móveis descartados, entre outros. No quinto encontro, ocorreu o encerramento da atividade nas turmas do 7º ano.

No 7º ano A, cada equipe desenvolveu a apresentação (seminário) do conteúdo referente à sua maquete em sala de aula. No 7º ano B houve uma dinâmica em sala de aula. Cada equipe deveria analisar o conteúdo da maquete de outros colegas. Os responsáveis pela maquete analisada deveriam avaliar as respostas dadas e explicar os motivos dos erros ou acertos acerca da matéria representada no recurso didático.

Ao final desse momento, aconteceu uma reflexão acerca do lixo enquanto um problema ambiental contemporâneo. Além disso, ponderou-se sobre o potencial dos materiais produzidos em sala de aula enquanto um recurso didático para mediação da aprendizagem dos conteúdos geográficos na escola.

⁶⁸ Essa animação está disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=L3zaoUaHJhQ> > acesso: 22 fev. 2019.

Essa ação foi desenvolvida em forma de oficina temática em maio de 2017. Ela é apresentada por Simão. De início, destaca-se que os resultados foram convertidos em artigo científico, publicado em 2017, de autoria de Simão, Lins e outro aluno bolsista do Pibid da Escola Cecília Estolano Meireles, trabalho intitulado: “Construção de recursos didáticos pedagógicos para o ensino de Geografia através de materiais recicláveis” (PIBID/ UFCG, 2017).

De acordo com o prólogo 4, a compreensão dos propósitos, o objetivo geral da oficina desenvolvida com o 7º ano A e o B foi possibilitar a reflexão dos alunos da escola sobre a reciclagem de resíduos sólidos e o desenvolvimento de recursos didáticos para as aulas de Geografia. O objetivo da ação coincide com a proposta do tema transversal meio ambiente apresentado nos PCNs de temas transversais quando se propõe:

[...] contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. (BRASIL, 1998, p. 1987).

Sendo assim, a finalidade desta ação correspondeu a trabalhar com um tema interdisciplinar a partir da particularidade do conhecimento geográfico. Procura-se construir valores sociais e resgatar noções de sustentabilidade, RRR e preservação ambiental⁶⁹. Essas condições devem ser vistas e incentivadas pela escola no trabalho pedagógico, conforme o ideal expresso por esse subprojeto de Geografia do Pibid.

Sobre a seleção dos conhecimentos, a ação é composta por diferentes conceitos relacionados ao meio ambiente, destaca-se o de resíduos sólidos⁷⁰ (lixo). Dois conceitos da Geografia possibilitam a análise espacial do fenômeno – paisagem e escala geográfica (local e global). Eles são apresentados como estruturas substantivas do conteúdo.

No nível de transformação do conhecimento em PCK, vídeo e aula expositiva dialogada serviram para mediar o tratamento dos conteúdos com os escolares. As estruturas substantivas da Geografia foram selecionadas enquanto guias para a realização das maquetes. As condições do relevo e bacia hidrográfica com os conceitos de depressão e chapadas foram

⁶⁹ Vale-se dizer que a noção apresentada nos registros do Pibid não indica uma imagem de preservação ambiental correspondente à natureza intocada. Visa-se a uma sociedade justa, ecologicamente sustentável e equilibrada. De acordo com os PCNs, temas transversais, defender essa postura de meio ambiente é, também, preocupar-se com as condições econômicas, principalmente de uma grande maioria da população mundial que se encontra em situação de miséria e pobreza (BRASIL, 1998).

⁷⁰ De acordo com a Política Nacional de Resíduos Sólido (Lei nº 12.305/2010), resíduo sólido é todo material, substância, objeto ou bem descartado resultante de atividades humanas em sociedade. Pode ser encontrado nos estados sólido ou semissólido, gases, contido em recipientes, e líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou em corpos d'água.

recapituladas com a turma do 7º ano A, enquanto a urbanização e a ruralidade na paisagem brasileira foram discutidas com o 7º ano B (PIBID/UFCG, 2017).

A intenção não era representar o lixo urbano, mas demonstrar aos alunos da escola como os materiais descartáveis poderiam ser tratados para a confecção de recursos didáticos para as aulas. Simão recorda que na etapa da realização das maquetes, os estudantes ficaram muito animados. Não possui certeza, mas considera que um dos motivos dessa alegria foi a presença dos alunos bolsistas do Pibid, sujeitos distintos da professora Clara (IA (IB (B))).

Em virtude da falta de traquejo dos escolares para confecção das maquetes, Simão recorda que “a solução que a gente [equipe do Pibid] viu foi construir a maquete para eles, construir parcialmente, dando oportunidade, sempre com os conhecimentos deles, que eles construíssem as maquetes”.

No nível da avaliação, tanto o relato do *blog* quanto o Relatório do Pibid/ UFCG (2017) retratam propostas avaliativas e os resultados positivos dessa ação. Contudo, sobre isso, Simão desenvolve uma reflexão não apresentada nesses documentos do Pibid. Os alunos do 7º ano A e do B foram mobilizados para entender e construir um senso sobre o respeito ao meio ambiente e a possibilidade da conversão do lixo em instrumentos para mediar a aprendizagem, em especial da Geografia.

Após encerrar a ação, a diretora da escola chamou a equipe do Pibid e disse que as maquetes não poderiam permanecer na instituição, pois estava acumulando “lixo na escola”. Eles tiveram que retirar o material da escola e levar para o laboratório de informática da UFCG, caso contrário, aqueles recursos seriam descartados pela escola, relatou Simão.

Sobre isso, Simão desenvolve as seguintes reflexões:

Como podemos quebrar com essa dicotomia que o que os alunos constroem é lixo? E que não pode ficar na escola para ser usado por eles em outras aulas e com outros professores, de outras disciplinas, se a gente fala tanto desta interdisciplinaridade com as disciplinas. Por que este recurso não pode ser utilizado por outros professores em sala de aula, já que a gente prega tanto esta interdisciplinaridade, multidisciplinaridade até na Geografia, na universidade? [...] Então, este material construído pelos alunos, digamos assim, está distante dos alunos. Como os alunos vão manusear estes materiais didáticos? (SIMÃO).

Simão adverte que a gestão escolar foi contraditória acerca de sua função e proposta pedagógica. Nas semanas pedagógicas de Geografia, Literatura, Artes, por exemplo, a coordenação pedagógica da escola incentiva a produção de materiais pedagógicos. Mas, em ambos os casos, dessas mobilizações pedagógicas ou da ação do Pibid, descarta os materiais produzidos na primeira oportunidade. Conclui assim seu raciocínio: “Então, [esse trabalho pedagógico] não tem nenhuma serventia se a gente for olhar por este lado” (SIMÃO).

5.2.1 Comentários e reflexões

É importante destacar que a constituição do PCK apresentada nos prólogos não faz referência a processos didáticos ou à Psicologia da Educação na indicação de um conhecimento pedagógico geral: seja no uso da transposição didática de Chervel, em que há o trânsito entre os conhecimentos acadêmicos para os didáticos, como indica Bolívar (2005), ou da mediação didática, advinda das ideias de Vigotsky, considerando o desenvolvimento dos alunos e o processo histórico-social, como estudou Santos (2017b).

Shulman (2014a) indica o início do ensino por um texto, uma vez que os prólogos apresentam uma estrutura inicial fixa, uma aula expositiva dialogada. Há a apresentação do tema de estudo e a explanação das estruturas substantivas e sintáticas que tecem o conhecimento do tema. A concepção de raciocínio e da ação pedagógica apresenta-se na perspectiva do aluno bolsista do Pibid sobre aquilo que se conhece e do esforço necessário para preparar o conhecimento de Geografia para um ensino eficaz.

Na compreensão dos propósitos, a equipe do Pibid indica suas metas e objetivos a serem alcançados com uma determinada ação. Uma das preocupações constantes é a correlação entre o conhecimento do contexto e o conhecimento do tema. Preocupa-se em atender à formação de conhecimentos, habilidades e valores dos alunos da escola.

A professora supervisora Clara explica que na situação de atividades no Pibid era necessário atender a certas demandas da escola. Para ela, a dificuldade dos alunos, principalmente do 6º ano, é o ato da compreensão de texto e escrita. Envolver as linguagens (coloquial e culta), com seus regionalismos, nas aulas de Geografia, possibilitou, em algumas ações, tanto para ela quanto para os alunos bolsistas do Pibid, construir uma melhor compreensão acerca da identidade do povo nordestino⁷¹.

Embora Luís, Pedro, Lins e Simão apresentem ações diferentes no Pibid, o modo como tratam o ensino é idêntico: dimensão teórica (aula expositiva) seguida da dimensão prática (atividade/ exercício). O domínio de ensino de um conteúdo de diferentes maneiras não é explicitado, sendo isso distinto do sentido de ensino atribuído por Shulman (2014a; 2014b).

Compreender o ensino envolve selecionar conhecimentos que melhor retratem o tópico de ensino. Mais uma vez, nas ações do Pibid, o conhecimento do contexto é essencial. Envolve antecedentes da pesquisa do diagnóstico escolar, do conhecimento pedagógico

⁷¹ Pode-se citar como exemplo a ação intitulada “Literatura de cordel no ensino de Geografia”, realizada em setembro de 2017, na Escola Cecília Estolano Meireles, com uma turma do 7º ano.

pessoal das professoras supervisoras e das experiências já adquiridas pelos alunos bolsistas do Pibid. Assim, é possível uma relação tanto com o conhecimento do conteúdo (relação do lugar com diferentes escalas geográficas) quanto com o pedagógico (gestão de turma – que envolve erros de compreensão ou até circunstância de interação social/ emocional entre os alunos da escola).

A forma como são selecionados o conhecimento do contexto, o conhecimento pedagógico e o conhecimento do tema depende dos desafios postos em cada ação do Pibid. Tais conhecimentos não advêm apenas de um único aluno bolsista do Pibid, mas do planejamento de toda equipe, supervisionado pelas professoras Clara e Joana e coordenado por Rosa.

A transformação do PCK é, para Shulman (2014a; 2014b), o que de fato distingue o aluno bolsista que entende o conteúdo de Geografia daquele que compreende o conhecimento de ensino de Geografia. Os tópicos de ensino são preparados com a finalidade de motivar os alunos da escola a aprenderem os conteúdos de Geografia numa abordagem crítica. Embora presente, o livro didático não é a única fonte, pois são utilizadas obras literárias, vídeos, leis, músicas, maquetes e outros recursos que são analisados e articulados aos conteúdos ensinados.

A representação é outra estratégia para transformação do PCK nas ações do Pibid. Elas são ricas em explicações e é comum às aulas expositivas dialogadas, conversa e escuta durante as intervenções do Pibid. Essa é uma estratégia dos alunos bolsistas para ganhar a confiança dos estudantes da escola. As analogias também são gatilhos de ensino. Nunca se parte do nada. A experiência no espaço geográfico (conhecimento de contexto), a relação com o imediato, tem a intenção de aproximar o conteúdo aos interesses dos estudantes da escola.

As analogias correspondem à exposição oral da equipe do Pibid, bem como os recursos didáticos utilizados: textos, músicas, imagens, mapas, maquetes etc. Nos prólogos de Lins e Simão, é possível entender a função das simulações e demonstrações para o ensino de Geografia. Lins apresenta que a simulação com as garrafas PET auxiliou os alunos da escola a aprenderem os processos de erosão e desertificação e reconhecerem isso na realidade (trabalho de campo). Simão atribui a construção da maquete a uma oportunidade de ensinar valores de responsabilidade social e com o meio ambiente, além de promover recurso para as próximas aulas de Geografia.

Há adaptações de intervenção no Pibid. Luís demonstra isso em seu prólogo ao contornar a dificuldade excessiva dos estudantes da escola na leitura pelo uso de subsidiários (vídeo e música). Pedro, por sua vez, indica a adaptação da gestão de sala de aula ao incluir

uma aluna com dificuldades de aprendizagem às práticas desenvolvidas com a turma. Em ambos os casos, procura-se adequar as características básicas de organização e manejo do ensino em relação às características dos alunos.

No Pibid, o processo de transformação resulta em planejamento de intervenção em determinada turma do Ensino Fundamental. Tudo o que foi posto até o momento intervém no desempenho de vários atos de ensino, instrução. Envolve também a organização e gestão da classe e do aprendizado, explicações, questionamentos, humor, discussões, disciplina, assim como todas as características observáveis do ensino em sala de aula.

A avaliação da equipe do Pibid, nas duas escolas, propõe uma postura formativa, acompanhando os alunos da escola em todo o processo de intervenção. Não se preocupa em estabelecer notas, embora a possibilidade não seja descartada pelas professoras supervisoras responsáveis por isso. Reúne instrumentos informais, momentos de interatividade, e formais, por meio de instrumentos sistemáticos – produção de recursos: aula de campo, maquetes, cartazes e outros.

Outra característica da avaliação corresponde ao registro das atividades realizadas no *blog* e relatório do subprojeto de Geografia. Elas limitam-se a descrever as ações e evidenciar os “bons resultados”. Silenciam-se, na maioria das vezes, as dificuldades ou adversidades com relação a esse processo de instrução. Shulman (2014a) pensa que a compreensão requer todas as formas de compreensão de conteúdo pelo professor e de transformação descritas nos prólogos. As condições de aprendizagem, entendimento do tópico de ensino, os recursos utilizados e seus objetivos devem ser analisados individualmente. Isso representa outra forma de se usar o PCK. Nesse sentido, avaliação pode conduzir a uma reflexão.

Na reflexão, tencionam-se mobilizar a revisão e a análise crítica sobre a ação pedagógica. Exige, conforme Shulman (2014a), o uso de conhecimentos específicos para examinar o próprio trabalho em face dos fins estabelecidos. Considerando a proposta do Pibid, isso deveria ser feito individualmente e em grupo.

Para a professora supervisora Joana, o ensino de Geografia envolve uma lógica espacial enquanto parâmetro. Para ela, é a partir do conhecimento geográfico que a cidadania e criticidade podem ser mobilizadas. O conhecimento geográfico é diversificado e não se restringe à experiência empírica dos sujeitos (alunos e professores). Outra dificuldade é a articulação dos componentes naturais e sociais para explicação do espaço. Em sua prática, diz Joana, é recorrente o uso de analogias para a construção de uma lógica espacial pelo aluno.

Joana menciona um exemplo do estudo do fator climático em Cajazeiras-PB. Propôs, certa vez, em sala de aula, a seguinte questão: “Até que ponto a questão do clima satisfaz as

necessidades de alguém?” (JOANA). Sua explicação correspondeu às condições de subsistência naquela região geográfica do semiárido nordestino. Ela menciona que sobreviveria da criação de bode, por ser uma carne procurada no mercado e por já ter certa experiência na zona rural. Há a possibilidade da venda de picolés na cidade, produção de sorvetes e a abertura de sorveteria. Assim, o conhecimento geográfico atrelado à criatividade e atuação dos estudantes poderia converter-se em meios de praticar a lógica espacial, segundo a docente.

Outras vezes, essa lógica espacial, para Joana, é testada a partir de desafios em sala de aula. Fazer com que o estudante da escola encontre no meio de diferentes definições o que melhor caracterizaria o objeto de estudo da Geografia (estudar a vegetação do lugar, seu relevo ou o espaço geográfico em sua totalidade). Para Joana, “os alunos são muito ativos, muitos deles aprendem e nos colocam no canto da parede”. Para ela, o essencial é que os professores estejam preparados.

A lógica espacial narrada por Joana não é indicada nos prólogos, mesmo no de Luís e no de Pedro. Em alguns casos, o ato de instrução é paradoxal, como o de Luís. Como trabalhar uma obra literária se não há a disponibilidade na biblioteca escolar? Considerando a dificuldade de leitura dos estudantes, a escolha pela obra *Vidas Secas* seria a mais ideal? Será que a equipe do Pibid, em especial os alunos bolsistas do Pibid, leu a obra por completo?

No Relatório do Pibid é expresso que os alunos da escola negam a proposta de leitura, portanto, a solução dada é a troca por outros recursos didáticos (vídeo e música). Há a possibilidade de despertar o interesse pela leitura desse modo? Naquele momento, é escolhido atender à motivação dos alunos da escola pelo tema. Pelo exposto, é compreendido o conteúdo, mas nada se sabe sobre a motivação pela leitura.

Seguindo a estrutura teórica e prática de aula, Pedro narra uma situação de ensino na qual se discutem o tema da população brasileira e as condições de envelhecimento na aula expositiva dialogada. Contudo, durante a visita ao lar dos idosos não se apresenta um diálogo entre o que foi estudado e o que é observado naquela situação. Sendo assim, não se trata de apontar erros, mas de questionar a constituição do processo de ensino desses alunos bolsistas do Pibid e os processos de reflexão desenvolvidos posteriormente.

O prólogo de Lins conduz diferentes situações para a instrução de estruturas substantivas e sintáticas do conteúdo do processo de erosão e desertificação. Do início ao fim, são retratadas formas distintas para motivar e recapitular os conteúdos trabalhados com a turma do 9º ano. Simulações e demonstrações buscam possibilitar a assimilação do conteúdo.

O trabalho de campo procura envolver os estudantes e promover a compreensão da base teórica em condições de análises práticas na realidade vivida.

Simão, por sua vez, também retrata o conhecimento sobre o conteúdo em estruturas substantivas (paisagem) e sintática (relevo e bacia hidrográfica brasileira). O debate acerca do meio ambiente reúne discussão sobre sustentabilidade e a construção de valores à medida que propõe, às turmas do 7º ano, a produção de maquetes a partir de produtos descartados, além de realizar uma reflexão sobre os propósitos pedagógicos da escola e dos materiais didáticos criados.

De acordo com Shulman (2014a), a **nova compreensão** tem a expectativa de que os atos de ensino, pensados e lógicos, do aluno bolsista do Pibid, atinjam novo grau de conhecimento dos propósitos, conteúdos, alunos e processos didáticos a serem ministrados. Não se pode afirmar que todos chegaram a esse patamar, tampouco com as mesmas experiências ou entendimentos.

As professoras supervisoras, Joana e Clara, explicam que no Pibid a lógica espacial ou esta reflexão nem sempre é presente para todos os alunos bolsistas. Apesar da contribuição do programa, é importante lembrar que eles ainda são licenciandos no curso de Geografia, jovens, com muitas oportunidades futuras para desenvolver estratégias de ensino em sala de aula (IA (B)). Para elas, o ato de refletir sobre essas e outras ações esteve articulado também às produções dos trabalhos científicos.

Shulman (2014a) considera que a reflexão não ocorre automaticamente, mesmo depois da avaliação e reflexão. Outras estratégias específicas para documentação, análise e discussão são relevantes. Admite-se aqui o processo de desenvolvimento de trabalhos científicos: artigos e trabalhos de conclusão de curso sobre as ações produzidas. Desse modo, o próximo capítulo procura resgatar esses registros e demonstrar as contribuições desses na formação inicial dos alunos bolsistas do Pibid da UFCG no CFP.

6. CONHECIMENTO, PESQUISA E VIVÊNCIA NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO PIBID

As condições do desenvolvimento do PCK, raciocínios e ações pedagógicas devem operar mediante o ato da reflexão. No capítulo anterior, observou-se que o ensino apresenta quantidades e qualidades de reflexões e novas compreensões distintas para cada aluno bolsista do Pibid. Outra oportunidade para que ocorra o ato reflexivo, de acordo com Santos (2018) e Silva (2018), é articular o ensino e a pesquisa para o desenvolvimento do Pibid. Essa resposta materializa-se em produções acadêmicas, demonstradas por esses autores (ver capítulo 2).

A hipótese supracitada tem coerência, visto que, para Shulman e Shulman J. (2016), os estudos sobre a forma como os professores aprendem, indicam distintos modos. Portanto, a pesquisa sobre as intervenções do Pibid pode gerar novas compreensões. Distintamente de outras pesquisas que retratam a análise sobre eventos específicos de Geografia – Santos (2018), Silva (2018) e Moraes (2018), por exemplo –, decidiu-se aqui observar esse conjunto a partir dos relatórios do Pibid de Geografia da UFCG/CFP.

Na primeira parte deste capítulo, resgata-se As formações discursivas do eixo temático: “a pesquisa é uma dimensão da formação que possibilita refletir sobre as situações do trabalho docente”, vinculando-a às informações de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), realizados por licenciandos de Geografia, e aos relatórios do Pibid da UFCG, articulando-os aos discursos dos alunos bolsistas do Pibid, professoras supervisoras e coordenadoras.

A segunda parte deste capítulo desenvolve considerações sobre o eixo temático: “a formação no Pibid possibilita a construção da identidade profissional e tem papel fundamental”, quando procura articular a importância dos conhecimentos produzidos no Pibid à constituição da identidade dos alunos bolsista do Pibid enquanto professores de Geografia.

6.1 A pesquisa é uma dimensão da formação que possibilita refletir sobre as situações do trabalho docente

Este tópico faz referência a uma das fontes de conhecimento de Shulman (2014a): a pesquisa. Ela auxilia no processo de escolarização que influencia a prática do professor aprendiz. Como exposto nos capítulos anteriores, o conhecimento do professor advém de áreas correlatas (Educação, Psicologia, Geografia, entre outras) articulando um conhecimento pedagógico geral, dos alunos e do currículo, que subsidia o PCK. Quando essas questões são

ausentes na formação inicial, os professores novatos, por insegurança ou desconhecimento, estão mais propícios a reproduzirem práticas de ensino tradicionais.

A perspectiva é de um ensino que envolva a pesquisa. Por exemplo, apresenta-se uma hipótese de metodologia, avaliação ou conteúdo e no acompanhamento da aprendizagem do aluno, o professor verificará se a ideia inicial foi ou não confirmada. Pode-se questionar: a partir dessa hipótese, os alunos aprenderam isso melhor ou não? Por quê? O que é necessário mudar nessa prática? Quais as dificuldades encontradas nesse processo? A avaliação foi a mais adequada para a proposta da aula? Sendo assim, a formação prática adquirida no Pibid deve estar relacionada à formação acadêmica dos alunos bolsistas.

Para muitas escolas contemporâneas, caracterizadas como construtivistas, os esforços estão centrados na aprendizagem. Dos alunos bolsistas do Pibid, professoras supervisoras e coordenadoras, é solicitada uma formação que medeie e mobilize a compreensão, habilidades de ordem superior e colaboração dos alunos da escola. Espera-se, também, que essa comunidade de aprendizes seja capaz de operar tarefas complexas, autênticas, distribuindo os conhecimentos aprendidos. Não há espaço para uma formação individual, baseada em opinião e individualismo; é necessário um ato coletivo que colabore para a autonomia de cada sujeito envolvido (SHULMAN; SHERIN, 2004).

Para Fernandez (2015), com base em Shulman, o PCK, por muito tempo, constituiu em um paradigma perdido no ensino. Isso porque as circunstâncias que ocorrem em sala de aula são, por vezes, singulares, ambíguas, complexas e incertas, tornando, portanto, impossível ao docente aplicar de forma mecânica modelos propostos por outros. A atitude reflexiva, diante de cada nova situação, procura alternativas possíveis, sendo a investigação um de seus meios.

Nessa perspectiva, o professor não pode ser um aplicador de técnicas visando a uma produção uniforme, mas um profissional capaz de realizar diagnósticos e atuar no sentido da concretização de prognósticos diversos e bem-sucedidos. Entende-se aqui que toda atividade realizada dentro do Pibid (ação de ensino, pesquisa e extensão) tem potencial de conduzir à reflexão.

Conforme Khaoule e Souza (2013, p. 93), desde as DCNs de 2002, é proposta uma formação inicial que articule ensino e pesquisa. Para eles, a pesquisa é uma importante atividade curricular,

[...] ela proporciona ao professor uma ação como sujeito real e concreto da profissão. Acredita-se, ainda, que a pesquisa pode ampliar as possibilidades de alteração do tradicional modelo dos cursos de formação de professores rumo à inserção crítica e transformadora da realidade escolar.

Cavalcanti (2012, p. 78) corrobora essa ideia e destaca que a articulação entre ensino e pesquisa deve proporcionar a construção de conhecimento de Geografia. Para a autora, a “pesquisa pode ser vista como procedimento de ensino”, válida para a Educação Básica e Superior. O ato do ensino e pesquisa deve proporcionar, na formação inicial de professores, reflexões sobre o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e como avaliar. É evidente que para além do ensino, as universidades públicas brasileiras destacam, também, a importância da pesquisa e extensão.

Como verificado nos capítulos anteriores, a formação discursiva da DEB sobre os princípios estruturantes para a instrução de professores aponta para a “articulação entre ensino, pesquisa e extensão” no Pibid. Esse posicionamento envolve todas as questões discutidas até o momento, como: a conexão entre teoria e prática, integração escola e universidade, equilíbrio entre conhecimento, competência, atitude e ética. Cabe, portanto, a cada IES, com suas características locais e regionais, proporcionar uma dinâmica capaz de pôr essa proposta em ação (BRASIL, 2013, p. 5).

Com essa visão sistêmica, a Capes incentiva as IES a reconhecerem as escolas públicas enquanto espaço de produção e apropriação de conhecimento, tornando-as, simultaneamente, partícipes e beneficiárias dos estudos do Pibid. Ou seja, todo ato de ensino, pesquisa e extensão deve beneficiar diretamente as duas instituições. Considera-se o direito de aprender dos professores, valorizando os sujeitos envolvidos e comprometendo a comunidade com a elevação da qualidade educacional (BRASIL, 2013).

Em sua pesquisa, demonstra Morais (2018) que a proposta formativa do Pibid incentiva a formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos no programa. A pesquisa e divulgação científica incorporam esse quadro: o de potencializar os resultados educacionais com maior velocidade. A intensão é que ocorra, nesse processo, a troca de conhecimentos, sejam eles advindos do campo da Geografia, Pedagogia, das crenças dos professores ou da experiência em sala de aula.

Nessa conjuntura, a coordenadora de gestão educacional, Carmem, relata que os projetos de pesquisa e extensão até 2014 eram escassos no CFP da UFCG, campus de Cajazeiras-PB. Poucos licenciandos eram envolvidos nisso. A ação principal do curso destinava-se ao ensino. Após a abertura do Edital da Capes nº 61/2013 do PIBID, outros discentes puderam participar de atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no programa, fortalecendo e valorizando a relação universidade e escola (IA (R)).

Segundo Carmem, existe uma distinção da percepção de escola entre os alunos da licenciatura que não participam do Pibid e aqueles que participam. Para ela, nas disciplinas de estágio, práticas de ensino ou de cunho teórico, nem sempre os alunos estão atentos à importância da matéria. Às vezes, cumpre-se a disciplina por sua obrigatoriedade, mas pouco se aproveita disso na formação do professor. Carmem argumenta sobre a excelência de alguns estudantes na elaboração de planos de aula para os estágios, porém eles têm dificuldade em pô-los em prática. Acrescenta que: “Na promoção do exercício da escrita e da leitura e de muitas outras metodologias de ação na pesquisa, no ensino, na extensão, o Pibid é um diferencial” (CARMEM).

Para a coordenadora de Geografia, a proposta do Pibid era constituída por uma agenda que articulava estudo, pesquisa e reflexão. O objetivo não era que os alunos bolsistas do Pibid assumissem a função de professores na escola, mas que, ao compartilhar experiências com as professoras supervisoras (Clara e Joana), pensassem sobre essa escolha profissional (ROSA).

O Relatório do Pibid da UFCG (2014) afirma que o ensino é seu foco prioritário, contudo, pesquisa e extensão devem estar articuladas a ele. Na realização das ações dos subprojetos de todas as áreas nas escolas de Educação Básica, era realizado o aprimoramento da língua portuguesa, fóruns e diagnósticos escolares, propostas de dinamização do espaço escolar, incentivo às práticas inovadoras, promoção de atividades interdisciplinares entre as áreas de conhecimento e outras propostas.

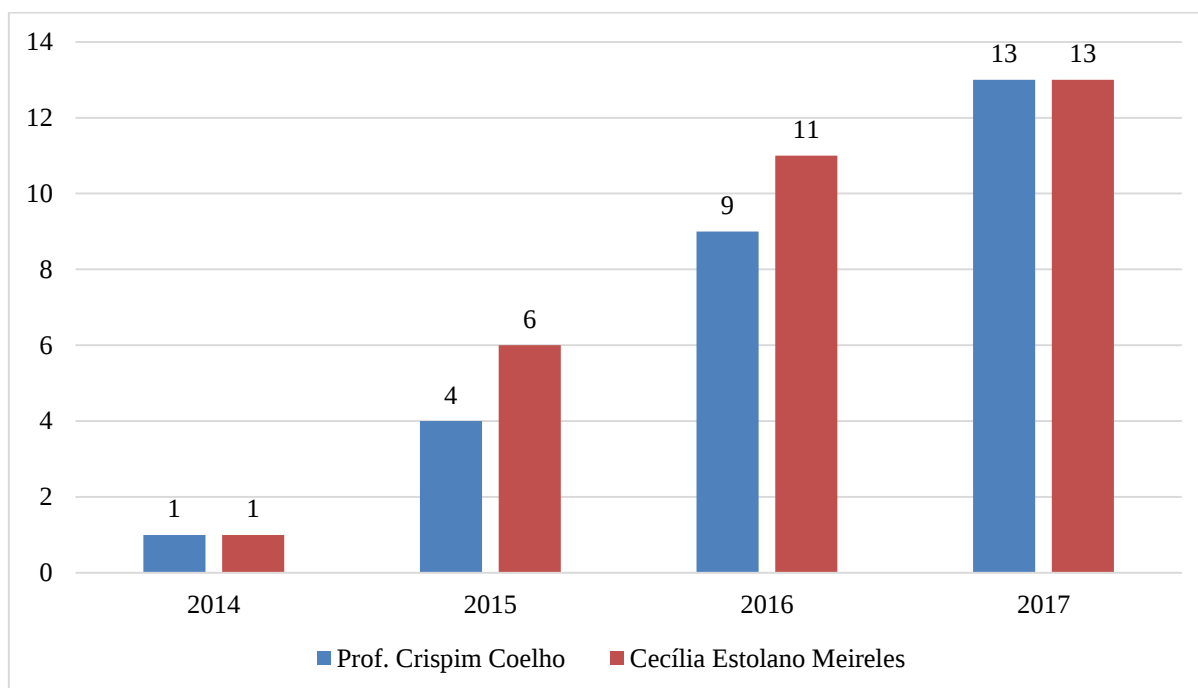
Desde o início, o projeto institucional do Pibid da UFCG incentivou a produção científica, publicação de trabalhos acadêmicos em eventos e monografias. Considerando esse panorama, ele estava em comunhão com a intencionalidade da DEB, tornando-se mais uma estratégia para a formação da equipe dos subprojetos. Isso propiciou desdobrar os registros das atividades do programa e ampliar as condições de diálogo e comunicação dos resultados para outras IES.

De acordo com Alves (2018), a constituição das pesquisas pelo Pibid de Geografia do CFP da UFCG ocorreu no processo do desenvolvimento do Edital da Capes nº 61/2013. Ao longo dos anos de 2014 a 2017, foram produzidos 58 trabalhos⁷², entre eles: resumos, artigos

⁷² Na monografia de Alves (2018), são apresentados 60 trabalhos. Contudo há uma duplicidade referente à modalidade (resumo) com seu modo de apresentação (pôster). Dessa forma, realizaram-se as devidas correções relativas aos dados apresentados pela autora.

científicos e monografias (TCC)⁷³. O gráfico 5 apresenta a distribuição dessas publicações por ano e escola à qual esteve vinculada.

Gráfico 5 – Produção de trabalhos acadêmicos do subprojeto do Pibid de Geografia UFCG, CFP.

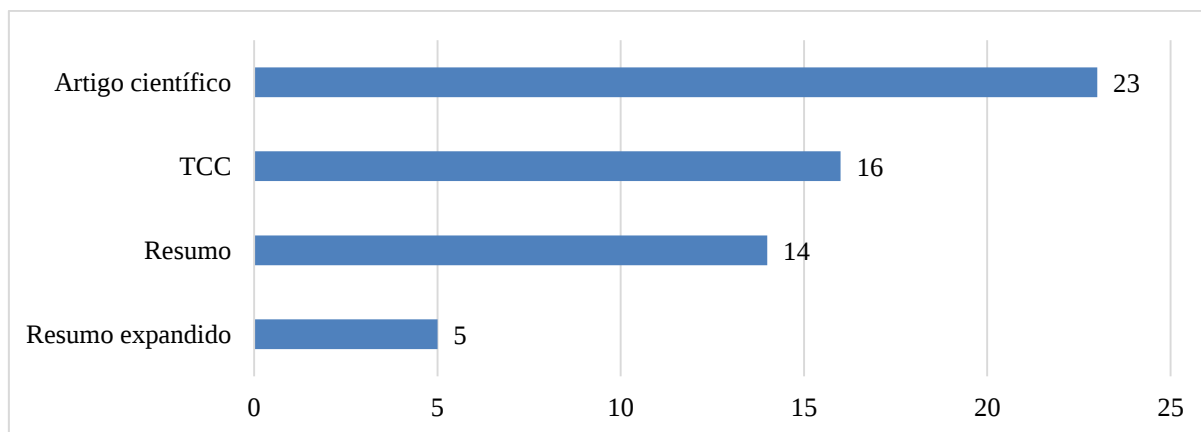


Fonte: Alves (2018, p. 58). Adaptado pelo autor.

A análise do gráfico 5 demonstra uma progressão de trabalhos do Pibid de Geografia entre os anos de 2014 e 2017. O número de publicações por escola apresenta certo equilíbrio, diferenciando-se em apenas dois nos anos de 2015 e 2016. Outra observação importante é que após 2015, apesar dos primeiros cortes orçamentais do Pibid, inclusive de custeio à pesquisa, ascendeu o número de produções e, conseqüentemente, da participação da equipe do Pibid em eventos científicos.

Estima-se que as duas primeiras publicações do Pibid, no ano de 2014, desenvolvidas na categoria resumo, apresentaram os primeiros resultados das ações do programa. Eles discutiam sobre os conhecimentos geográficos utilizados no Ensino Fundamental e diagnóstico da comunidade escolar. A partir do ano de 2015, outras produções científicas aprofundam as discussões de experiências ocorridas no Pibid, principalmente em forma de artigos (23 trabalhos) e TCC (16 monografias). Ver distribuição de trabalhos por categoria no gráfico 6 (p. 198).

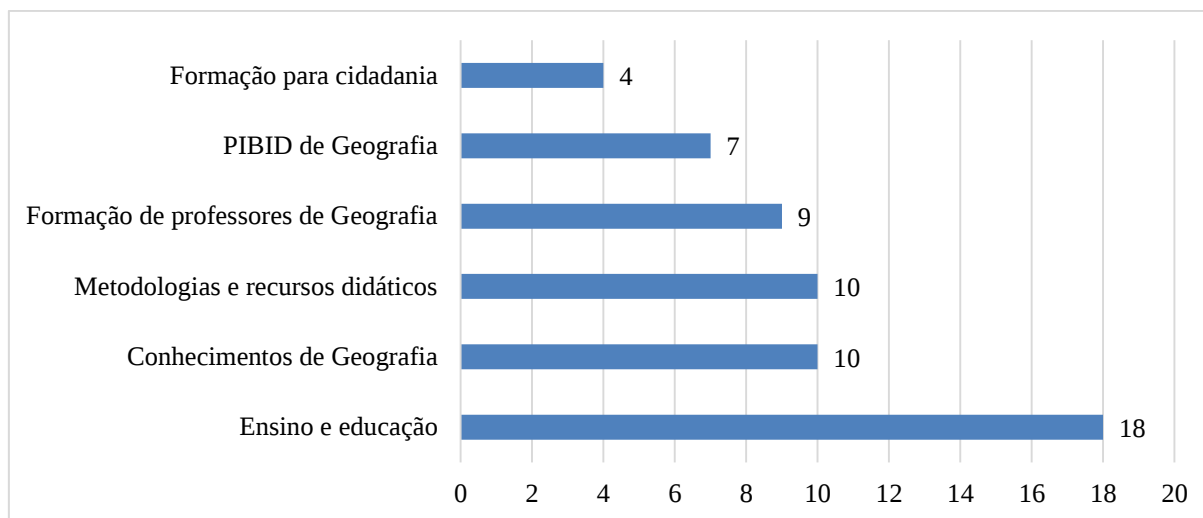
⁷³ É importante esclarecer que após o encerramento do Edital da Capes nº 61/2013, outros trabalhos podem ter sido desenvolvidos com base nas experiências do Pibid de Geografia; contudo, contabilizaram-se apenas os registrados nos relatórios do programa da UFCG.

Gráfico 6 – Tipos de trabalhos produzidos pelo subprojeto do Pibid de Geografia UFCG, CFP.

Fonte: Alves (2018, p. 59). Adaptado pelo autor.

De acordo com a pesquisa de Alves (2018), 16 alunos bolsistas concluíram o curso de licenciatura atribuindo alguma correspondência entre o TCC e a sua formação pelo Pibid. Todavia, a autora não explica que dos 16 TCCs, cinco tinham estas temáticas: lutas camponesas, degradação da vegetação caatinga, expansão urbana de Cajazeiras, território do tráfico de drogas em Cajazeiras e estratégias de convivência com o semiárido. Esses trabalhos não fazem menção ao Pibid ou à educação. Sendo assim, entende-se que essas monografias foram catalogadas e apresentadas nos relatórios do Pibid de Geografia UFCG por terem sido desenvolvidas por ex-alunos bolsistas do programa e sua relação com os conteúdos geográficos.

De modo geral, essas produções acadêmicas desenvolvidas pelos alunos bolsistas do Pibid podem ser agrupadas nestas seis categorias: 1) *Formação para cidadania*; 2) *Pibid de Geografia*; 3) *Formação de professores de Geografia*; 4) *Metodologias e recursos didáticos*; 5) *Conhecimentos de Geografia*; e 6) *Ensino e educação* (ver distribuição de trabalho por categoria no gráfico 7, p. 199).

Gráfico 7 – Distribuição de trabalhos por categoria produzidos pelo Pibid de Geografia UFCG, CFP.

Fonte: Alves (2018, p. 60). Adaptado pelo autor.

Os trabalhos da categoria *conhecimentos de Geografia* exploram o conhecimento do tema (o conhecimento do conteúdo e suas estruturas substantivas e sintáticas) e apresentam os conceitos ou temas de Geografia como o centro da análise espacial. Dos 10 trabalhos relacionados a essa categoria, oito discutem a Geografia a partir de práticas escolares no Pibid. São temas, tais como: semiárido, erosão e desertificação, relação sociedade e natureza, entre outros. Dois deles não mencionam a correlação com o Pibid⁷⁴, mas são escritos pelos alunos bolsistas e professora supervisora ou coordenadora de área. A maioria desses trabalhos resgata as concepções de conhecimento geográfico apresentadas no capítulo anterior.

Ao analisar os dados, Alves (2018) considera que os sete trabalhos da categoria *Pibid de Geografia* constituem estudo de caso, apresentam e refletem sobre as experiências desenvolvidas nas escolas Prof. Crispim Coelho e Cecília Estolano Meireles. Eles discutem circunstâncias para o ensino, desafios, solução de problemas, aplicabilidade de estratégias e conteúdos geográficos. O discurso de Luís vai ao encontro da concepção dessa categoria, pois, para ele, expressa a compreensão do aluno bolsista do Pibid enquanto professor e pesquisador (IA (A)).

Destaca-se, neste subprojeto de Geografia, a importância dos trabalhos relacionados às categorias de *Ensino e educação* e *Metodologias e recursos didáticos*. Para a coordenadora de Geografia, Rosa, desde o princípio do projeto, metodologia de ensino e objetivos educacionais

⁷⁴ Ambos os trabalhos são artigos científicos. O primeiro publicado em 2016 com o título “Uso de agrotóxicos na agricultura familiar em duas comunidades rurais nos municípios de Aguiar e Santana dos Garrotes – PB”; o segundo, publicado em 2017, “Lutas pela água no sertão paraibano: conflitos entre o agrohídronegócio e o movimento de reforma agrária no município de Sousa-PB”.

estiveram em evidência, o que retrata certa aproximação com o conhecimento pedagógico geral e o PCK.

A imagem de Rosa sobre o processo educativo no Pibid (IA (R)) associa-se ao trabalho em equipe desenvolvido entre alunos bolsistas do Pibid e professoras supervisoras. Para ela, pensava-se não apenas no conteúdo geográfico, sobretudo, no conhecimento de contexto, haja vista a impossibilidade de ausentar os alunos da escola dessa prática. Pois, os escolares “estavam inseridos naquela metodologia proposta pelo projeto [do Pibid] e pela escola” (ROSA).

Na pesquisa de Carvalho (2016), em três regionais com o Pibid de Geografia da UFG, o interesse em desenvolver novas metodologias com o uso de recursos lúdicos ou tecnologias estava também em destaque. Silva (2018) explica que em eventos acadêmicos da área de Geografia (ENG, CBG, Enpeg e Fala Professor), os relatos acerca do ensino da matéria estavam relacionados à construção de recursos didáticos e metodologias mais ativas. A intenção era dinamizar e acrescentar o lúdico e a interatividade às aulas de Geografia articulando aluno, professor e conteúdo geográfico.

No Pibid de Geografia do CFP da UFCG, quatro trabalhos se enquadram na categoria *Formação para cidadania*. Eles resgatam a perspectiva do saber ser, da convivência em comunidade e da escala espacial do lugar e seu cotidiano. Envolvem, também, diferentes temas, tais como: o combate ao uso de drogas (lícitas e ilícitas), a análise da violência no trânsito, o respeito aos idosos e a defesa da educação inclusiva.

Para Luís, o diferencial das pesquisas do Pibid de Geografia do CFP da UFCG era a relação com o conhecimento do contexto. Procediam-se “trabalhando o cotidiano dos alunos” e a “questão da cidadania”, embora, em alguns casos, essas produções acadêmicas não estivessem “totalmente ligadas à Geografia”. Para Luís, essa perspectiva presente em artigos, TCC, no *blog* do Pibid de Geografia apresentava bons resultados e incentivava outros docentes a fazerem práticas semelhantes (LUÍS).

A categoria *Formação para cidadania* é a mais próxima das ações de extensão propostas no Projeto Institucional da UFCG (2013). De acordo com o documento, elas deveriam intencionalizar a capacidade de funcionamento das escolas e contribuir na formação de professores, de alunos e da comunidade local. Todavia, seja nos relatórios ou no *blog* do Pibid de Geografia, não há clareza sobre o número exato das ações com esse perfil. Estima-se que a quantidade de ações de extensão supere a catalogada no quadro 11 (p. 201).

Quadro 11 – Propostas de extensão desenvolvidas pelo Pibid de Geografia UFCG, CFP.

Mês/ano	Atividade	Proposta
Outubro de 2015	VI Encontro do Pibid	Exposição de recursos didáticos (maquetes) e lixeiras de coleta seletiva desenvolvidas na Escola Cecília Estolano Meireles
Novembro de 2015	Exposição do diagnóstico da Escola Cecília Estolano Meireles	Apresentar para os profissionais da Escola Cecília Estolano Meireles os resultados do diagnóstico da escola e comunidade
Novembro de 2016	Violência no trânsito: educar para a cidadania	Ação desenvolvida com alunos do 8º ano da Escola Prof. Crispim Coelho e com a comunidade do bairro dos Remédios
Janeiro de 2017	Envelhecimento da população: respeito, convivência e cuidado	Ação desenvolvida com alunos do 6 e do 7º anos da Escola Prof. Crispim Coelho e com o Lar dos idosos em Cajazeiras-PB
Abril de 2017	PIBID – sem fronteiras	Ação proposta pela equipe do Pibid da Escola Prof. Crispim em parceria com duas escolas municipais de Cachoeira dos Índios-PB

Fonte: Relatórios do Pibid (UFCG, 2015; 2016; 2017); Pibid de Geografia (2014). Organizado pelo autor.

É importante salientar que existiram ações com características de pesquisa e extensão, a exemplo do diagnóstico das escolas, iniciado em 2014. Em registro, apenas a Escola Cecília Estolano Meireles apresentou os resultados à comunidade escolar. Todavia, Oliveira Neto (2018) indica que houve essa apresentação na Escola Prof. Crispim Coelho. Além disso, pode-se averiguar que algumas dessas ações reuniam as características de ensino e extensão como a da “violência no trânsito” e “envelhecimento da população”⁷⁵. Isso pode caracterizar uma escolha voluntária pelas ações de extensão a depender das propostas elaboradas em cada uma das escolas.

Ainda sobre as ações de extensão no Pibid, as dissertações de Santos (2018) e Silva (2018), direcionadas a analisar as publicações de alunos bolsistas nos eventos de Geografia, não indicam produções com esse tipo de característica. Caso tenham ocorrido, é possível que tenham sido dispersadas entre as características de ações de ensino e pesquisa.

De acordo com Freitas (2016), a inserção do GeoPibid da Unicamp (Campinas-SP) trouxe uma modesta alteração para um curso de Licenciatura em Geografia que, em decorrência de interesses particulares ou coletivos, nunca havia proposto projetos de pesquisa ou extensão para a formação de professores.

Para Carvalho (2016, p. 77), a ação de extensão também foi mínima no Pibid de Geografia da UFG. Das três regionais, apenas uma apresenta a extensão enquanto objetivo do Pibid. Nessa regional, houve uma única ação de extensão intitulada: “Educação, cinema e

⁷⁵ Resgatada no prólogo 2, rememorada pelo discurso do Pedro, aluno bolsista do PIBID.

cultura” realizando mostras de filmes que divulgavam o programa. Sendo assim, entre ensino, pesquisa e extensão, a última apresenta-se de modo tímido também no Pibid de Geografia do CFP da UFCG.

Os trabalhos que envolveram a categoria *Formação de professores de Geografia* propuseram tanto discutir a formação inicial dos alunos bolsistas do Pibid quanto a continuada, na figura das professoras da Educação Básica. Joana e Clara, na posição de professoras supervisoras, observaram que os alunos bolsistas do Pibid evoluíram no decorrer das ações do programa. A pesquisa vinculada à prática da sala de aula auxiliou o desenvolvimento de toda a equipe. Diagnosticaram-se problemas e propôs-se, no ato da investigação escolar, progredir em formas alternativas de ensino de Geografia.

Sobre essas produções acadêmicas, o discurso de Luís promove a condição da pesquisa no Pibid. Para ele, à medida que se apresentam os resultados, motiva-se a equipe do Pibid a continuar as ações de forma exitosa. Os depoimentos dessas intervenções em eventos científicos incentivaram “a procura de outros acadêmicos a quererem participar do programa”. Sendo assim, torna-se uma forma de engajar novos licenciandos a melhor investirem em sua carreira enquanto futuros professores de Geografia (LUÍS).

Em sua monografia sobre a constituição da identidade das professoras supervisoras no Pibid de Geografia do CFP da UFCG, Magalhães (2018) evidencia que para as duas professoras (as mesmas aqui entrevistadas, Clara e Joana), as ações do programa contribuíram para a sua formação continuada. A parceria com os alunos bolsistas do Pibid foi essencial para corrigir erros didáticos, desenvolver novas metodologias de ensino, relacionar teoria e prática e compartilhar seus conhecimentos construídos com base na experiência de trabalho escolar.

Outro quesito importante acerca dos resumos e artigos é que todos foram publicados em eventos científicos (semanas, seminários, colóquios e outros). Para Alves (2018), isso possibilita o diálogo, troca de conhecimentos e experiências, ampliando e motivando o interesse para formação docente em Geografia. Durante os anos de 2014 a 2017, a equipe do Pibid participou de 15 eventos acadêmicos: nove voltados à educação e seis centrados na Geografia (conferir a descrição no quadro 12, p. 203).

Quadro 12 – Relação de participação em eventos pelo Pibid de Geografia UFCG, CFP.

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

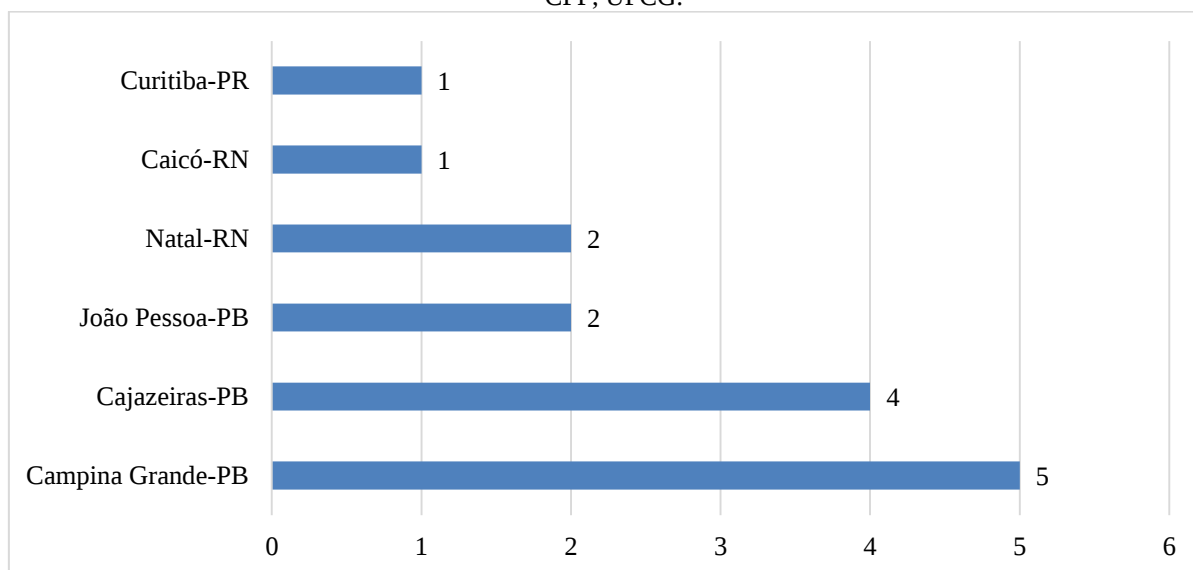
Fonte: Alves (2018, apêndices). Adaptado pelo autor.

A proposta dos eventos retratados no quadro 12 (p. 203) demonstra certa variabilidade de duração: eles aconteceram entre dois e seis dias consecutivos. De modo geral, tiveram a intenção de promover momentos para a apresentação de trabalhos, mesas-redondas, cursos, oficinas pedagógicas e/ ou trabalhos de campo. Desses eventos, três estavam direcionados ao Pibid e foram realizados, sucessivamente, nos anos de 2014 (Natal-RN), 2015 (Cajazeiras-PB) e 2017 (Campina Grande-PB).

Oliveira Neto (2018, p. 59), ao entrevistar 12 alunos egressos do Pibid de Geografia da UFCG do CFP, demonstra a importância da pesquisa e incentivo à produção de trabalhos acadêmicos recebidos durante a permanência no programa. Oito dos alunos egressos do Pibid entrevistados afirmaram que a participação em eventos teve grande importância, em virtude do “contato com outras realidades, os depoimentos, as vivências e as experiências trocadas” com bolsistas de outras IES. Isso possibilitou o contato com diferentes temas a partir de palestras, trabalhos de campo e atividades extracurriculares.

Os eventos científicos em Geografia envolveram temas como: Educação Geográfica, ensino de Geografia, questões ambientais, agrárias ou territoriais. Os de Educação discutiram: formação docente, práticas curriculares, políticas públicas e o Pibid. Entre 2014 e 2017, houve trabalhos publicados em 3 eventos locais, 4 regionais, 5 nacionais e 3 internacionais. Os eventos aconteceram, predominantemente, na Região Nordeste (Paraíba e Rio Grande do Norte); houve também uma participação/publicação no estado do Paraná, Região Sul do Brasil (ver gráfico 8).

Gráfico 8 – Localização de eventos científicos em que participaram os alunos bolsistas do Pibid de Geografia CFP, UFCG.



Fonte: Alves (2018, p. 63). Adaptado pelo autor.

O ponto de vista de Simão acerca da pesquisa está relacionado à imagem que outros sujeitos têm acerca do Pibid de Geografia ($I_A(R) = I_A(I_B(R))$). Ele concorda com os inúmeros benefícios da participação em eventos e do ato da publicação de trabalhos, a finalidade é “que o pibidiano seja um produtor de conhecimento, que compartilhe estas atividades em outros campi, com outras pessoas”. Simão recorre ao ato ilocucionário de persuadir e afirma que o Pibid de Geografia é muito cobrado em relação a isso: a publicação dos resultados. Sua hipótese é que por ter uma coordenadora de gestão educacional pertencente à Geografia, o subprojeto deveria “ser um exemplo para as outras licenciaturas” do CFP da UFCG (SIMÃO).

Além disso, Simão acrescenta que no Pibid de Cajazeiras, o aluno bolsista, nos eventos dos quais participava, representava o programa, falava enquanto um profissional do Pibid. Em suas palavras:

As pessoas [coordenadores do Pibid] batiam neste ponto: da pessoa ser exemplo, deixar as portas abertas. Que para onde íamos como estudantes, estávamos “levando a universidade nas costas”, que estávamos carregando o nome da UFCG. Você está representando um público do Pibid, você não está falando por falar. Está carregando, por trás, outras pessoas: o professor, os alunos, o diretor da escola, a escola, a UFCG. Você carrega para onde você vai! Então, falar profissionalmente do Pibid é isso! (SIMÃO).

Para Carmem, a ideia de seus colegas professores universitários da UFCG e em outras IES sobre a formação do professor pesquisador ainda é muito controversa ($I_A(I_B(R))$). Apesar da larga defesa da investigação e reflexão na formação docente, há reações contrárias à possibilidade de os professores da Educação Básica produzirem conhecimentos a partir da prática de ensino e contexto sociocultural. Entre elas: as condições do exercício de trabalho; o preconceito de que a escola não faz pesquisa; que, na universidade, as pesquisas sobre o ensino têm menor valor em relação a outras áreas específicas de Geografia; as questões políticas nas instituições educacionais de Educação Básica ou Superior; entre outras.

Carmem explica que para muitos professores da universidade, a formação se reduz a preparar professores para Educação Básica. Para ela, isso é “óbvio”, visto que está contido no ordenamento legal. De acordo com a coordenadora de gestão educacional,

[...] formar para a Educação Básica é muito pouco e isso contraria diretamente a intencionalidade, a proposta da universidade pública brasileira, a história do tripé: ensino, pesquisa e extensão. Então, a ideia é que o aluno em processo de formação de professores [...] passe por esses três espaços. Porque ele provavelmente terá melhores oportunidades, provavelmente. (CARMEM).

Neste contexto, o Pibid possibilitaria reunir ensino, pesquisa e extensão ao aproximar escola e universidade. Carmem busca convencer o interlocutor ao explicar que o ato de ensinar pela pesquisa envolve estas questões: “O que é ensinar, como ensinar, por quê ensinar e para quem ensinar. Você conhecer de onde fala e para onde fala”. Isso corresponde ao processo de formação.

Conforme Pedro, o ato da pesquisa no Pibid era assistido pela professora coordenadora de Geografia. Rosa propunha a indicação de referenciais bibliográficos e grupos de estudos, sempre mediando esse exercício⁷⁶. Os textos não discutiam necessariamente os temas das ações nas escolas, mas auxiliavam na reflexão sobre a atividade docente.

Na busca das referências trabalhadas durante a execução do Pibid de Geografia do CFP, UFCG, observaram-se algumas alterações no que corresponde aos registros dos textos discutidos nesse programa. No Relatório de 2014 e 2015, havia o seguinte tópico: “exemplo dos textos discutidos”, que é ausente nos anos de 2016 e 2017. Sendo assim, resgataram-se as informações do trabalho de Oliveira Neto (2018) e do *blog* de Geografia do CFP, UFCG. Mesmo com essas informações adicionais, estima-se que houve uma quantidade maior de textos (artigos, livros, dissertações ou teses e outros) não retratados ou dispersos nos relatórios, a exemplo do estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O resultado dessa consulta está sintetizado no quadro 13 (p. 207).

Vale a ressalva de que após o ingresso da coordenadora de Geografia, Rosa, em 2015, o hábito pela leitura e discussão de referências bibliográficas perdurou nas reuniões e grupos de estudo do Pibid, incluindo-se as da área de Geografia e de seu ensino. Rosa articulava a formação desses alunos bolsistas do Pibid a de outros licenciandos que participavam do Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia (Lapeg). Era nesse laboratório que as experiências formativas eram compartilhadas. Nas paredes do Lapeg, havia *banners* dos trabalhos do Pibid apresentados em eventos, maquetes produzidas tanto pelo Pibid quanto por outros professores do curso de Geografia e uma razoável biblioteca com livros didáticos e acadêmicos que poderiam ser consultados ou emprestados.

⁷⁶ Este processo foi discutido no capítulo 4, “Do conhecimento do tema ao PCK: a transformação do conhecimento para o ensino de Geografia” (p. 152).

Quadro 13. Obras estudadas pelos alunos bolsistas do Pibid de Geografia UFCG, CFP.

Ano da leitura e análise da obra	Autor (a/ es/ as)	Título da obra	Ano de publicação	Categoria
2014	Paulo Ricardo da Silva Rosa	O que é ser professor? Premissas para a definição de um domínio da matéria na área do ensino de ciências	1999	Educação
	Maria E. B. de Almeida e Maria Elisabette B. B. Prado	O computador portátil na escola	2011	Educação
	Bernard Charlot	Da relação com o saber: elementos para uma teoria	2000	Educação
	Brasil/ MEC	Plano Nacional de Educação (PNE)	2014	Lei nacional
	Norberto J. Etges	Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito	1997	Educação
	César Schimitz	Desafio docente: as ilhas de racionalidade e seus elementos interdisciplinares	2004	Educação
	Anna Maria P. de Carvalho	Calor e temperatura: um ensino por investigação	2014	Ensino de Física
2015	Christian Dennys Monteiro de Oliveira	Sentidos da Geografia Escolar	2009	Geografia escolar
	António Nóvoa	Professores: imagens do futuro presente	2009	Educação
	Manoel Correia de Andrade	Trajetórias e compromissos da Geografia brasileira	2003	Geografia escolar
	Elza Y. Passini, Sandra T. Malysz e Núria H. Cacete	Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado	2013	Geografia escolar
	Milton Santos	Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica	2002	Geografia
2016	István Mészáros	A educação para além do capital	2006	Filosofia da educação
2017	Paulo Roberto Abreu	Rumos do professor contemporâneo: a epistemologia genética e o pensamento complexo	2015	Educação
	Hamilton Werneck	Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata	1999	Educação
2018	Milton Santos	Pensando o espaço do homem	2012	Geografia

Fonte: Pibid de Geografia (2014); Oliveira Neto (2018); Relatórios do Pibid (2014; 2015). Organizado pelo autor.

Além das obras apresentadas, também foi proposto outro tipo de formação para toda a equipe do Pibid. Ela consistiu em um programa cultural, uma sessão de cinema. Para aqueles sujeitos, isso pode ter sido uma experiência diferente, visto que na cidade de Cajazeiras não há cinema. A ação consistia em discutir e refletir sobre as práticas diárias e realidade das escolas a partir do filme “Escritores da liberdade”⁷⁷.

A intenção daquele filme foi demonstrar que a escola e a universidade são um lugar de encontro de culturas, conhecimentos científicos e cotidianos (CAVALCANTI, 2012). Essas instituições não lidam apenas com os conhecimentos do tema ou pedagógicos, mas também com aqueles advindos do contexto, das experiências, percepções e mediações realizadas dentro e fora das instituições escolares e universitárias. Tanto o filme quanto os textos trabalhados sob a coordenação de Rosa resultaram em resumos ou resenhas escritas pelos alunos bolsistas e divulgadas no *blog* de Geografia do Pibid.

A proposta dessas reuniões quinzenais era discutir sobre as ações realizadas pelo Pibid e formar toda a equipe – alunos bolsistas do Pibid, professoras supervisoras e coordenadora de Geografia. Conforme Oliveira Neto (2018), havia debates sobre o ensino de Geografia, o contexto espaço-temporal, discussões sobre o Projeto Curricular de Curso de Geografia do CFP, UFCG, do Projeto Político-Pedagógico das escolas participantes e outros. Apesar da existência dessa proposta, por vezes, as professoras supervisoras tiveram que se ausentar em razão de choque de horário com o trabalho nas escolas.

Sobre o ato da pesquisa na escola, a professora supervisora Joana diz ter muita dificuldade. A principal adversidade decorre do “referencial”, da fundamentação teórica. Confessa ser “muito preguiçosa, sempre ficava com os meninos por ali, mas sempre entregava na mão deles”. Ela também questiona: “Por que preciso dizer fulano disse isso, isso e aquilo?”. Explica que tem competência o suficiente para discorrer sobre um tema. Ainda assim, entende a importância do uso de citações e referências em um curso superior. Chateia-se com a massiva importância dada ao currículo acadêmico, em detrimento da experiência docente. Para ela, o “acúmulo de papel” não garante a destreza de um bom profissional (JOANA).

Segundo Cavalcanti (2012), os conhecimentos da formação docente são demasiadamente complexos, não se limitam ao conhecimento da matéria, tampouco a de experiências antecessoras. Na rede de formação do Pibid, reduzir o conhecimento das professoras supervisoras ao conhecimento pedagógico pessoal é limitar as suas ações a atos de

⁷⁷ ***Freedom writers (Escritores da liberdade)***. Direção de Richard LaGravenese. Estados Unidos da América: Mundial, 2007.

deduções e improvisos nas aulas de Geografia. Moraes (2018) recorda que a proposta do programa é que a reflexão é conduzida por teoria e prática. Além desse aspecto, salienta que os professores supervisores são condutores dessa atividade nas ações desenvolvidas com os alunos bolsistas do Pibid.

Carmem desenvolve uma antecipação da interpretação dos alunos bolsistas do Pibid sobre a pesquisa (IA (I_B (R))). Ela procura convencer o interlocutor sobre a importância do ato da pesquisa articulada com o ensino. Se o aluno bolsista do Pibid não entende como

[...] pesquisar para ensinar ou ensinar pesquisando, como ele vai entender seus alunos para que a partir dos seus conhecimentos, das suas necessidades da realidade e origem dos seus alunos [?]; como ele vai fazer um ensino que atenda às suas necessidades [?] [...]. Se ele não sabe desenvolver o olhar, no sentido de entender que os alunos, as pessoas, são diferentes e elas precisam de metodologias diferentes para aprendizagem. (CARMEM).

Para Carmem, é importante que esses futuros professores compreendam a multiplicidade da realidade escolar, dos alunos (normalmente em turmas de 40 a 45 estudantes). Ela explica que era uma reclamação recorrente dos estudantes da escola, licenciandos e alunos bolsistas do Pibid de que o modelo de aula era idêntico para todos, em qualquer circunstância. Não há como tratar todos como iguais. Sem a postura de pesquisador, é impossível que esses docentes deem conta com perícia da sua atividade profissional. Portanto, Carmem defende a equidade no ato educativo.

Khaoule e Souza (2013) consideram que o Pibid incentiva a pesquisa na formação inicial dos professores e a consolidação de conhecimentos apreendidos no currículo do curso de Geografia com aqueles advindos das ações na escola. Sendo assim,

[...] a pesquisa na formação do professor de Geografia deve ocorrer no contexto do ensino dessa disciplina na escola. Isso por considerar que os métodos de pesquisa para objetos dessa natureza possuem metodologias próprias e que, na atualidade, têm promovido interessantes conhecimentos sobre a Geografia Escolar. (KHAOULE; SOUZA, 2013, p. 93).

De acordo com a ideia supramencionada, Lins entende que a pesquisa não se restringe às orientações dadas para produção de trabalhos acadêmicos, mas à capacidade de transformar o conhecimento do tema em PCK. Ensinar é pesquisar, verificar o que e como se ministram os conteúdos de Geografia em sala de aula. “Então, fazia pesquisas para ter propriedade, para falar com os alunos sobre determinados conteúdos e também desenvolvimento de pesquisas para apresentação em eventos científicos” (LINS).

A imagem de Lins sobre a pesquisa no Pibid (IA (R)) é oriunda de um problema, inquietação de algo que precisa ser descoberto, esclarecido ou aprofundado. Também é uma atividade para que se possa exercer a profissão de professor de Geografia. Desse modo,

[...] o ensinar e o aprender devem estar articulados, de forma que ao entender como o aluno aprende, o educador poderá estruturar a maneira como irá ensinar. Por isso, a pesquisa acerca de processos de conhecimento é essencial na formação do professor. (MENEZES, 2016, p. 72).

Todos os sujeitos admitem a importância da pesquisa nas intervenções do Pibid. Todavia, podem compreender sua finalidade de forma distinta. Para Simão, a pesquisa leva a compartilhar conhecimentos com outros sujeitos. Contudo, após o diálogo e reflexão nesses eventos acadêmicos, ele não garante o retorno dessas novas compreensões à escola: “Acredito que estas experiências e ações, de certa forma, podem mudar o cenário escolar, mas isso depende muito do pibidiano, do interesse do pibidiano”. Outros fatores limitantes são: o “interesse da sala de aula” (dos escolares) e o “fortalecimento da escola” (da gestão escolar) em apoiar as decisões, ao considerarmos a ausência de poder do aluno bolsista do Pibid diante daquela instituição (SIMÃO).

Na concepção de Pedro, as pesquisas eram, de fato, resultados das ações de intervenção do Pibid. Mesmo com a participação das professoras supervisoras, em sua produção e publicação, ele acredita que as pesquisas científicas realizadas não retornavam à escola. Essa “parte científica de construção ficava mais para os eventos” (PEDRO). Para a escola, era reservado o conhecimento de aplicação de novas metodologias.

Há a presença da racionalidade técnica no discurso anterior de Pedro bem como no de Joana, quando ela constrói uma imagem sobre o aluno da escola (IA (B)). Com o ato ilocucionário de persuadir, ela diz que esse estudante está habituado a copiar a lição, “não quer ler de jeito nenhum!”. Segundo Pedro e Joana, a universidade produz conhecimento, enquanto a escola aplica. Conforme Khaoule e Souza (2013), essa ideia de pesquisa está voltada à tarefa constante de silenciar o erro ou incapacidade de avançar. Ela demonstra a cisão do conteúdo, pedagogia e contexto educacional, abstém-se da reflexão e mecaniza a produção de trabalhos científicos, ideia oposta à formação discursiva do Pibid.

Para Menezes (2016), nos anos 1990, insere-se a noção de professor reflexivo no Brasil, contrapondo-se à ideia de racionalidade técnica. Embora a legislação do Pibid apresente referências múltiplas sobre isso, concorda que o professor possui múltiplos saberes, que ele é capaz de produzir conhecimentos. Sendo assim,

Parte-se da premissa de que o fazer pedagógico do educador é constituído de um conjunto de elementos, que inclui o seu pensar, o seu sentir, os seus valores, a sua

visão de mundo. Esses fatores estão associados à sua concepção epistemológica e pedagógica. (MENEZES, 2016, p. 73).

Lins acredita que exista um ciclo no ato da pesquisa e ensino no Pibid. A partir “da prática na escola, eu escrevia trabalhos” (LINS) e pontua que o ato de investigar melhorou sua habilidade de escrita. Com os novos conhecimentos aprendidos, foi possível levar para escolas novas propostas de intervenção. Embora Luís concorde com a ideia da proposta de divulgação desses resultados, não esclarece sua visão acerca da importância da pesquisa na escola.

Destarte, é importante destacar que o Pibid de Geografia do CFP, UFCG, apresenta possibilidades e desafios em demarcar a pesquisa enquanto campo de formação. A equipe demonstra, em seu discurso e registros de trabalhos, domínio sobre os conhecimentos geográficos, que há disposição para fazer aquilo a que se propõe. Eles procuram, ao seu modo, formar uma rede de conhecimento e formação que envolva as escolas participantes e a universidade.

Acerca das potencialidades da pesquisa do Pibid de Geografia do CFP, UFCG, evidenciam-se: a) a importância do conhecimento do contexto, ao diagnosticar e prognosticar problemas voltados ao ensino e aprendizagem de Geografia; b) a ação permanente do planejamento das ações de ensino, pesquisa e extensão; c) a seleção de metodologias e recursos para as aulas de Geografia; d) a compreensão das intervenções enquanto fonte de experiência para aprendizagem da pesquisa acadêmica; e) coordenadoras (de gestão educacional e de área) que ministram disciplinas relacionadas ao ensino de Geografia no curso de licenciatura; e f) colaboração das professoras supervisoras na escrita dos trabalhos científicos e participação nos eventos.

Salienta-se que a dinâmica da atuação do programa em cada escola “depende muito de quão bem os professores (e, aliás, seus alunos) passam a compreender e internalizar as teorias subjacentes às mudanças pedagógicas propostas” (SHULMAN; SHERIN, 2004, p. 137, tradução nossa). Esse raciocínio envolve dois elementos: a) que há uma alteração da potência do conteúdo para a potência pedagógico-didática do ensino de Geografia (PCK); b) que a atividade de formação é um ato coletivo e não individual.

Embora o largo referencial teórico sobre o/no Pibid destaque a importância da pesquisa e reflexão, é necessário que a equipe desenvolva sua compreensão de pesquisa na educação. Observa-se que não ocorre um total alinhamento entre uma postura crítico-reflexiva defendida pelas coordenadoras Carmem e Rosa e as ideias apresentadas pelos alunos bolsistas e professoras supervisoras.

Com base no discurso dos alunos bolsistas e professoras supervisoras do Pibid, quatro características da compreensão de pesquisa são destacadas: a) a professora supervisora e/ou o aluno bolsista do Pibid são os responsáveis pela pesquisa na escola; b) a maioria dos alunos da escola, em virtude de inúmeras dificuldades, não está apta para o ato da investigação; c) a pesquisa é uma dimensão própria da academia; d) a dimensão do “eu”, expressa no discurso dos entrevistados, se sobressai no ato da pesquisa.

Essa imagem da pesquisa indica que a universidade, centrada na racionalidade técnica, está mais capacitada a investigar os aspectos que envolvem a atividade docente. A escola reproduz metodologias, conteúdos e outras experiências que se mostram satisfatórias em pesquisas anteriores. Embora ocorra uma atividade coletiva tanto dos atos de formação (reuniões, planejamentos, eventos científicos etc.) quanto nas intervenções na escola, a nova compreensão sobre o ensino de Geografia é mais restrita aos participantes do Pibid e pouco compartilhada com as escolas (característica já observada por Santos, 2018).

Entende-se, pelo exposto no capítulo anterior, que a pesquisa acompanha o processo das ações de ensino no Pibid. Ela pode, no ato da reflexão, tomar dois caminhos, não necessariamente complementares: no primeiro, a pesquisa finda-se no ato de publicação do trabalho acadêmico; no segundo, o resultado dessa pesquisa incorpora-se em uma nova compreensão que auxiliará novas intervenções no Pibid e aprimorará a atuação dos sujeitos.

É possível que trabalhos anteriores sobre subprojetos de Geografia tenham julgado rapidamente a existência (SILVA, 2018; SANTOS, 2018) ou ausência (CARVALHO, 2016; FREITAS, 2016) do ato de reflexão nas ações do programa. Sobre o caso analisado, é possível indicar que essas reflexões realçam os conteúdos e metodologias de ensino de Geografia. Todavia, pensar sobre as práticas realizadas por meio da teoria, reanalizando os sujeitos, conhecimento e valores, ainda se apresenta no campo de uma ação individual. Vale a pena considerar que o exercício de pesquisa e reflexão deva indicar sobre o que, quanto, quando, onde e para que se pensa sobre o ensino de Geografia.

6.2 A formação no Pibid possibilita a construção da identidade profissional e tem papel fundamental

A constituição da identidade docente no processo de formação de professores de Geografia é um tema frequente entre as pesquisas que discutem a trajetória e história de vida desses profissionais. Autores como Pinheiro (2012; 2015), Cousin (2015), Portugal (2015) apresentam a metodologia autobiográfica de história de vida enquanto forma de discutir a

importância da vivência de (futuros) professores no universo escolar, um meio de desenvolver práticas e experiências de ensino de Geografia.

Em alguns casos, discorrem os estudos de Pinheiro (2012; 2015) nos quais, apesar da existência de propostas inovadoras no cotidiano da escola, observa-se que o controle do tempo-espço e da aprendizagem promove pouca autonomia para se pensar o processo educativo entre professores e alunos. É possível destacar grande influência das crenças pessoais e de sua trajetória formativa dos professores ao copiar estratégias de seus antigos mestres da escola ou universidade (de repetição, ordenamento da sala de aula, sistema de repressão por comportamento, entre outros), para garantir a reprodução dos conteúdos geográficos aos discentes.

Cousin (2015) e Portugal (2015) aderem às metodologias autobiográficas enquanto estratégia para a formação inicial de professores de Geografia no Estágio Supervisionado. Para essas autoras, a vivência no cotidiano escolar precisa permear a formação e relacionar-se com as disciplinas específicas do curso de licenciatura. A intenção é que ocorra um diálogo constante que problematize o ensino de Geografia na Educação Básica, a instrução acadêmica e a história de vida desses licenciandos.

Distinto da proposta metodológica dos autores supracitados, esse tópico não se detém na história de vida dos sujeitos do Pibid de Geografia do CFP, UFCG, embora, em alguns momentos, as formações imaginárias se aproximem de narrativas das suas histórias de vida enquanto alunos ou professoras participantes do Pibid. Concorde-se com Pimenta e Lima (2008) que a identidade docente não se reduz a um posicionamento individual, mas a uma formação histórica e social, um projeto coletivo de formação.

Nesses termos, a constituição da identidade dos alunos bolsistas do Pibid estaria relacionada às crenças e subjetividades construídas em sua estadia no programa e pelas formações discursivas produzidas por um sistema institucional, que estabelece relações de poder e conhecimentos geográficos socialmente legitimados pelo Pibid, escola e universidade (FOUCAULT, 2014).

Almeida (2018, p. 8) atribui a característica da juventude aos alunos bolsistas do Pibid. Esse argumento considera “que a juventude está presente nas formulações das políticas públicas, tornando-se diretamente objetos de intervenção do Estado”. Essas intervenções podem assaltar e governar as relações de sociabilidade e orientação com os jovens e deles com o cotidiano. Por conseguinte, é proposto pensarmos a juventude enquanto uma pluralidade de encontros, experiências e de conflitos particulares que marcam a identidade de cada pessoa.

A tipologia dos alunos bolsistas do Pibid de Geografia do CFP, UFCG, indica que o grande grupo era constituído de jovens – dos 13 alunos, 12 tinham entre 21 e 25 anos de idade e um, 34 anos –, acostumados a vivenciar práticas socioespaciais de pequenas cidades ou da zona rural do semiárido nordestino. A maioria deles é advinda de famílias de classe média baixa e de baixo grau de formação⁷⁸. Essas características marcam o campo de pertencimento desses sujeitos em relações de diversidade, desigualdade e diferença.

A diversidade da juventude não é sua prerrogativa exclusiva, corresponde à dimensão social dada às suas características raciais, étnicas e culturais. Ora apresenta a complexidade social, ora a da juventude, sendo a última componente da primeira. Outro elemento presente é a desigualdade socioeconômica, o que converge para uma série de desigualdades na formação desses jovens, por exemplo: a escolaridade, bens culturais, acesso a serviços e saúde, acesso ao trabalho e renda, moradia de qualidade etc. Muitas vezes, essa formação é herança de seus pais e avós.

A diversidade e a desigualdade apresentadas também geram a diferença. Essa diferença é sociocultural. Os modos de vida não são formados instantaneamente. Pelo contrário, são estabelecidos pelos hábitos, costumes, construções culturais, preferências sexuais, construções identitárias e de pertencimento espacial. Logo, “ser jovem” ou “ser jovem aluno bolsista no Pibid” é uma experiência indivisível de ser na escola, universidade e comunidade (ALMEIDA, 2018; CAVALCANTI, 2016).

Para Carmem, na posição de coordenadora de gestão educacional, a introdução do Pibid no campus auxiliou os professores universitários, alunos da licenciatura e as instituições escolares a acreditarem “na transformação desses sujeitos [alunos bolsistas do Pibid]”. Ao promover o Pibid, ela insiste na consolidação de “um perfil diferenciado. Seja nas nossas aulas [da universidade], mas principalmente no Pibid. O aluno do Pibid se destaca em relação aos demais alunos da sala de aula [da universidade]” (CARMEM).

Tanto Carmem quanto Rosa acreditam que o Pibid permite maior processo de identificação do aluno bolsista com a profissão do magistério (IA (B)). Carmem defende que a proposta do programa não se reduz a formar professores para a Educação Básica, mas também de alçar sonhos. O sonho do aluno bolsista do Pibid é “continuar sua formação, em outras modalidades, na pós-graduação, por exemplo”. Na formação docente, essa é uma forma de o professor ter reconhecimento cultural, profissional e financeiro. A formação continuada –

⁷⁸ Para maiores detalhes, retomar a leitura no terceiro capítulo.

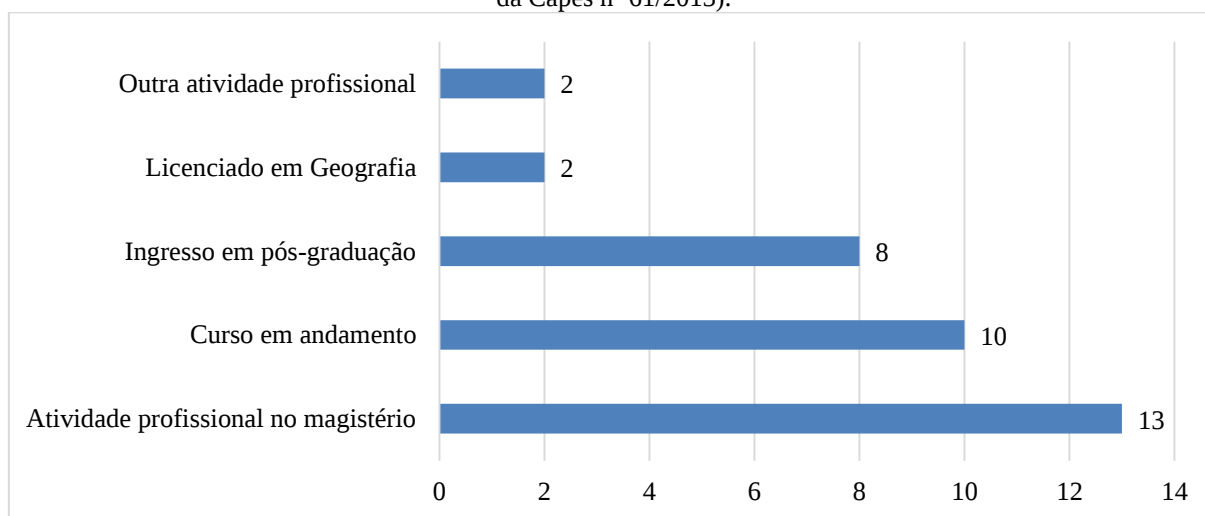
também no exercício de trabalho – é uma maneira “para atender a um plano de cargo e carreira” (CARMEM).

Carmem adita ao debate que a formação inicial é um momento importante para incentivar esse aluno do Pibid e licenciatura a participar de eventos, publicar, dialogar, refletir, para que, posteriormente, continue essa caminhada. Mais adiante, numa pós-graduação, por exemplo, ele poderá aprofundar suas pesquisas e reflexões na escola; caso contrário, “não teremos professores que deem conta dessa realidade” (CARMEM).

Rosa indica que a identidade com a docência é um fato entre os alunos egressos do Pibid. Isso porque “alguns já estão em sala de aula. Outros estão em pós-graduação em nível de mestrado, outros já terminaram ou estão terminando especialização. Então, eles estão na área da educação e na área da Geografia”. Ela recorre ao ato perlocucionário de convencer ao afirmar que “foi feito até um levantamento” dessas informações, disponíveis no *site* do curso de Licenciatura em Geografia do CFP da UFCG (ROSA).

A respeito da pesquisa citada por Rosa, no decorrer do Edital da Capes nº 61/2013, 30 alunos bolsistas participaram do Pibid de Geografia do CFP, UFCG. Após o término desse edital, em julho de 2018, o curso de Licenciatura em Geografia realizou um levantamento sobre as atividades subsequentes desses alunos egressos. Vinte alunos já haviam concluído o curso de Licenciatura – 13 deles estavam trabalhando na área de educação. Dez alunos ainda estavam matriculados no curso de licenciatura, ver gráfico 9.

Gráfico 9 – Relação de atividades realizadas pelos alunos egressos do Pibid de Geografia do CFP, UFCG (Edital da Capes nº 61/2013).



Fonte: Disponível em: < <http://cfp.ufcg.edu.br/>> acesso: 17 mar. 2020. Organizado pelo autor.

Sobre os alunos que concluíram a licenciatura, dois não exerciam nenhuma atividade e outros dois trabalhavam em outras profissões, um na área do comércio e outro em Unidade de

Pronto Atendimento (UPA) em Cajazeiras-PB. Dos 13 egressos que exerciam a docência, um era educador na Comissão Pastoral da Terra (CPT)/ Sertão⁷⁹ e 11 trabalhavam na Educação Básica no estado da Paraíba nos seguintes municípios: Cachoeira dos Índios, Cajazeiras, São José de Piranhas, Sousa e Uiraúna; dois ministravam aulas no estado do Ceará nos municípios de Barro e Ipaumirim. Não há registros se ministravam aulas em áreas distintas da Geografia.

Dos oito alunos que cursavam a pós-graduação, quatro exerciam, concomitantemente, a atividade no magistério e um na UPA⁸⁰. Sobre a pós-graduação, havia dois destinos desses egressos. O primeiro era o curso de especialização em Meio Ambiente e Desenvolvimento no Semiárido, CFP, UFCG, em Cajazeiras-PB. Dos seis alunos aprovados, apenas um não iniciou o curso em virtude de seu falecimento. O segundo destino foi o curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB, João Pessoa-PB.

Para a coordenadora de Geografia, é importante destacar que esses dados confirmam que “não houve um direcionamento para outras áreas, o interessante é isso. Eles focaram nessa área do ensino da Geografia. Então você vê e nota que o Pibid teve essa importância e essa influência na vida profissional deles” (ROSA). Carmem também acredita na identidade docente desses sujeitos ao participarem do Pibid, mesmo que estejam presentes práticas de reprodução no ensino de Geografia, visto que “nós somos uma repetição de reproduções, mas também de muitas produções de conhecimentos” (CARMEM).

Para as professoras supervisoras, Clara e Joana, os alunos bolsistas do Pibid apresentavam comprometimento e satisfação quanto à profissão do magistério (IA (B)). Joana revela que alguns a procuravam questionando sobre a existência de vagas para professores. Ela aconselhava-os a “levarem os currículos, principalmente para as escolas particulares. Vá lecionar, mesmo que seja de graça. O importante é você ter experiência” (JOANA).

Embora cursar a licenciatura seja uma condição necessária para participar do Pibid, ela não é suficiente para despertar o interesse e afinidade com a profissão do magistério. A imagem que Simão tem de si e sobre a figura do professor é esta (IA (A) + IA (R)): ele sempre pensou em “não seguir esta carreira”. Ele atribui esse pensamento à desvalorização social da profissão e acrescenta que:

Os próprios educandos de educação [alunos da licenciatura] [...] desqualificam a profissão de professor. Falam das dificuldades, das problemáticas vivenciadas em sala de aula. Mas acredito que quando nós seguimos esta carreira ou vai seguir, tem um propósito, sabe das limitações que a profissão nos agrega. (SIMÃO).

⁷⁹ No levantamento, não é especificado o município.

⁸⁰ Em virtude disso, o resultado da soma das categorias apresentadas é 35 e não 30.

Sobre isso, Pimenta (1999, p. 20) explica que uma parcela do conhecimento dos licenciandos sobre o magistério advém da experiência socialmente construída, refere-se às alterações históricas e ao exercício profissional em diferentes escolas, à “não valorização social e financeira dos professores, às dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias”. Essas são representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores que assim são apresentados pelos meios de comunicação.

Antes de ingressar no curso de Licenciatura em Geografia, Simão desejava “apenas um curso superior”. Isso “traria para mim melhor condição de vida, falando economicamente. Mesmo que fosse um salário mínimo”. Nessas condições, seria o primeiro, na família de seu pai, a ter um curso superior. Segundo esse aluno bolsista, ele tinha o desejo de ser jornalista. Chegou a passar para o curso de Direito, em Souza-PB. Mas, para ele, o incentivo para permanecer no curso de Geografia foi dado por seus professores da UFCG e familiares. Além do exposto,

Em muitas vezes que cáí, eles me levantaram. Eles mostravam perspectivas de vida melhor e mesmo estando na carreira de professor você pode ganhar bem, como em qualquer outra profissão! Que você pode ser valorizado pelo que você é! Pelo que você faz! Eu sou muito feliz por ter concluído o curso de Geografia. Ele trouxe oportunidades inigualáveis para mim. (SIMÃO).

Os demais alunos bolsistas do Pibid, Luís, Pedro e Lins recorrem ao ato ilocucionário de promover para assegurar a importância do Pibid na aproximação com o magistério. Atribuem certo impasse sobre a atividade docente antes de entrarem no programa: tinha “uma dificuldade imensa. [...] sabia que era algo muito difícil...” (LUÍS), não sabia como seria, “Meu Deus, como é que vou ser?!” (PEDRO) e havia “um medo enorme de enfrentar a sala de aula [...] devido ser vergonhoso [...]” (LINS). Para eles, a partir da experiência no Pibid, de estarem acompanhados por seus colegas de cursos e as suas professoras, puderam superar seus limites, adquirir conhecimentos e construir experiências não traumatizantes.

No caso de Luís, que já tinha alguma experiência no programa Mais Educação⁸¹, na monitoria de Matemática, a participação no Pibid trouxe para ele a perspectiva “de conhecer a realidade” dos alunos. Embora tivesse alguma base de estratégias pedagógicas (alicerçada no conhecimento pedagógico pessoal), foi no Pibid que ele adquiriu consciência do que estava realizando, “pois tenho a base [do conhecimento geográfico], fica muito mais fácil” (LUÍS).

Luís explica que o entendimento que tinha sobre a profissão docente no início do curso era derivado da imagem de “muitos professores autoritários” que teve na Educação Básica.

⁸¹ Para mais informações sobre essa experiência, ver o terceiro capítulo “A formação imaginária do discurso no PIBID de Geografia da UFCG, CFP, Cajazeiras” (p. 108).

Seus professores falavam muito e a turma permanecia em silêncio. Logo, pensava o seguinte: “quando chegar à sala de aula, for professor de Geografia, vou chegar mandando, bem autoritário. Não vou falar com aluno nenhum!”. Após o ingresso no Pibid, ele explica que:

Eu sou um professor temido, em outras experiências do Pibid os alunos dizem que sou muito rígido. Não é que sou rígido, na verdade você tem que impor limites e regras, mas em nenhum momento sou aquele professor autoritário, o professor que [...] fala e os alunos ficam quietos. Foi a partir do Pibid que fui buscando essa interação, essa afetividade. (LUÍS).

Apesar dessa antecipação da imagem de “brabo”, criada pelos alunos da escola sobre ele (IA (IB (A))), Luís explica que os estudantes tinham muito carinho por toda a equipe do Pibid. Isso pode ser atestado, visto que “estava passando na rua de moto e os alunos estavam na frente da escola parados, aquele monte de alunos gritando para mim. Um negócio desse não há dinheiro no mundo que pague” (LUÍS).

Quando os alunos bolsistas, as professoras supervisoras e as coordenadoras são questionados sobre as condições para a aprendizagem da profissão docente no Pibid do CFP, UFCG, seus discursos convergem para estes dois fatores: a) trabalho coletivo e reconhecimento de uma identidade com a docência; b) experiências, vivências na escola e desenvolvimento do PCK. O primeiro fator é defendido pelas coordenadoras e professoras supervisoras ao desenvolverem uma antecipação dessa identidade dos alunos bolsistas do Pibid (IA (B)); o segundo, pelos alunos bolsistas do Pibid ao argumentarem sobre a sua identidade enquanto (futuros) professores (IA (A)).

Carmem explica que o “trabalho coletivo” dos alunos bolsistas constitui um “princípio” no Pibid, que resulta em uma “formação diferenciada”. Ela explica que na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a categoria trabalho é um meio de promover a Educação Geográfica. No caso das ações do Pibid, no Ensino Fundamental regular, “substituímos a palavra trabalho por suas experiências de vida”. A questão do conhecimento do contexto é, por ela abordada, como um meio para promover um PCK e da identificação dos alunos bolsistas com o magistério (CARMEM).

Nessa mesma perspectiva, as professoras supervisoras expõem que o fato essencial para os alunos bolsistas do Pibid era o:

[...] contato direto com a comunidade, [...] com os alunos. [...] eram séries diferentes, pessoas diferentes, posições diferentes, então isso dá uma visão do que é trabalhar em sala de aula, de ser professor. A experiência de ver que cada aluno é um ser único, singular. (CLARA).

Respalhada nesse trabalho coletivo desenvolvido na escola, a professora supervisora Joana explica a importância do reconhecimento dos alunos bolsistas pela comunidade escolar de modo que: “Eles eram tratados como o grupo de professores da escola. Eles não foram tratados como diferentes”. À medida que estavam em sala de aula, partilhavam espaços, atribuições e experiências, eram depositadas mais confiança e autonomia, fato que inclusive não tiveram total conhecimento, explana Joana.

Além dos elementos supramencionados, outro essencial é o acesso “à bolsa de estudos, porque é um investimento na sua formação” (CARMEM). Isso corresponde a maior tempo, preparo e estudo. Desse modo, para a coordenadora de Geografia, a maior condição dada pelo Pibid aos alunos bolsistas é “a própria formação como um todo” (ROSA). Essa abordagem na formação inicial, conforme Pimenta (1999, p. 20, grifos da autora), deve colaborar no processo de passagem dos alunos “de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor”.

Os alunos bolsistas do Pibid utilizam-se do ato ilocucionário de promover, ao indicar a oportunidade de estar e desenvolver experiências e conhecimentos no programa. Conforme Luís, todas as oportunidades tiveram valor. Contudo, destaca-se “o incentivo a estar sempre pesquisando, escrevendo, participando em eventos, estudos de campo”. Isso motivou-o a ser um “professor pesquisador”. Ele considera que no ato de ensinar e aprender Geografia há os elementos relacionados à cidadania dos alunos da escola (LUÍS).

Por sua vez, o Pibid auxiliou Pedro a perceber que “o professor não está ali só como detentor do conhecimento”. O conhecimento da compreensão dos estudantes, por vezes, o impressionou, coisas “que passou despercebido e o aluno chegava e mostrava isso, que sabia daquilo. E eu: ‘Meu Deus, olha mesmo, isso aqui é importante e não tinha falado!’” (PEDRO).

Explica Pedro que essas experiências no programa fizeram-no reanalisar o conhecimento do tema de conteúdos geográficos ministrados na escola ou aprendidos no seu curso de licenciatura. Dessa forma, deve-se construir um ambiente favorável de modo que os alunos bolsistas do PIBID partilhem as “aprendizagens construídas e situações vivenciadas nesses ambientes escolares, os quais possuem suas especificidades e particularidades, pois estão carregados de signos e símbolos que constituem os lugares ao qual pertencem” (COUSIN, 2015, p. 25).

Lins recorda que a experiência constituída no trabalho da equipe do Pibid na escola nem sempre obteve sucesso. Mas das vezes que alcançaram os resultados desejados, foi despertado “um prazer em ver que o que estávamos trabalhando surtiu algum efeito com o

aluno. Que eles adquiriram algum conhecimento a partir daquela atividade que a gente desenvolveu” (LINS).

Simão considera que a experiência em sala de aula contribuiu bastante para a sua formação. Esse auxílio não ficou restrito à escola, visto que ao trazer “os relatos [...] para a universidade, muitas pessoas ficavam eufóricas com o que a gente falava, com as experiências que a gente tinha”. Ele menciona que a partilha e debate sobre essa formação concedeu “momentos incríveis” (SIMÃO).

Essas experiências e vivências na escola auxiliaram os alunos bolsistas do Pibid na significação social da profissão. Nelas, a revisão de práticas de uma tradição escolar reafirma a sua cultura e significado, a inovação de conhecimentos válidos a cada realidade, em cada caso de intervenção. Nessa linha de trabalho, a identidade docente se constrói, também,

[...] 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, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1999, p. 19).

As considerações apresentadas por Luís, Pedro, Lins e Simão vão ao encontro dos resultados apresentados pelo estudo avaliativo do Pibid de 2014, desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas. Nessa pesquisa, Gatti *et al.* (2014, p. 49) demonstram que a participação dos alunos bolsistas no Pibid auxilia na compreensão da profissão docente. Eles passam a se conscientizar dos problemas do atual sistema educacional brasileiro, havendo a possibilidade de “construir uma visão da profissão e uma identidade profissional”, responsabilidade e um *curriculum vitae* voltado à atividade do magistério.

Conforme Gatti *et al.* (2014), a alternativa de vivenciar a realidade escolar e aprender, na prática, o magistério corresponde ao principal fator de desenvolvimento profissional segundo 4.380 alunos bolsistas do Pibid das regiões brasileiras do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Na Região Nordeste, 27% dos alunos (1100 entrevistados) indicam que a inserção na sala de aula durante o curso de licenciatura auxiliou-os na relação teoria e prática de atividades compartilhadas, ações de intervenção, construção de conhecimentos e no trabalho com professores supervisores da escola de Educação Básica.

Rodrigues (2018, p. 39) resgata outro elemento na constituição da identidade dos alunos bolsistas no Pibid: o desenvolvimento do *habitus*. Com base em Pierre Bourdieu, ele explica que esse conceito diz respeito à “interiorização das estruturas objetivas das classes ou dos grupos sociais que acabam por gerar proposições, objetivas ou subjetivas, para a resolução de problemas quanto à reprodução social”. Ou seja, corresponde ao processo de

socialização, no qual esses alunos bolsistas constroem um sistema de aprendizagem e de orientação de suas ações enquanto professores.

O autor supramencionado também recorre às ideias de Bernard Lahire e induz que a subjetividade individual está relacionada ao contexto social. Embora Rodrigues (2018) não desenvolva uma reflexão mais aprofundada sobre este assunto, indica que a participação do aluno bolsista junto, ou não, da atividade pública e coletiva, da participação de movimentos sindicais e políticos, da participação de manifestações em favor da educação ou do Pibid, possibilita a (não) constituição de disposições do ser professor de Geografia.

Almeida (2018) assinala que a participação dos alunos bolsistas nas mobilizações pela continuidade do Pibid e contra os cortes financeiros constitui parte de uma identidade docente. Como observado no primeiro capítulo, a disputa entre MEC, IES e escolas públicas inicia-se na efetivação das atividades do Edital da Capes nº 61/2013 em 2014. Na ocasião, esses enfrentamentos eram discutidos tanto nas assembleias políticas quanto em eventos acadêmicos, grupos de formação de professores, em especial, do próprio Pibid.

Nessa conjuntura, é importante considerar que a existência cotidiana do Pibid, em cada IES e escola do Brasil, envolve concepções e apreciações provenientes da escala da experiência nacional (das regras, normatizações e decisões advindas da DEB/ Capes/ MEC). Desse modo, diante dos movimentos pela permanência dos investimentos públicos no Pibid, as reações dependem da força do lugar, e esse espaço que permite a cada um saber de suas origens e construir sua identidade e pertencimento (CALLAI, 2013).

Mesmo que o Pibid se configure como um programa nacional, sua inserção junto aos cursos de licenciatura ocorreu de forma gradual (seja por conta das áreas dos subprojetos, seja por entrada de edital). No caso do CFP da UFCG, embora o Pibid estivesse inserido no campus desde 2007, na abertura do primeiro edital, o subprojeto de Geografia teve sua inserção apenas em 2014.

Acredita-se que o Pibid – ao vincular-se à escola e universidade – encaminha a instrução e formação dos professores de Geografia a partir da realidade do lugar e do cotidiano. Santos (2017a, p. 318) esclarece que essa proximidade não se limita à definição de distâncias, mas também “à contiguidade física entre pessoas numa mesma extensão, num mesmo conjunto de pontos contínuos, vivendo com a intencionalidade de suas inter-relações”. Nesse caso, corresponde à extensão da proposta formadora dos professores, dentro e fora das instituições de ensino, das relações desenvolvidas com as comunidades locais.

Nas manifestações em defesa pelo Pibid, há um encadeamento de ações e reações nacional-regional-local que se completam e buscam constituir um papel de vizinhança na

produção da consciência pela educação pública nacional de qualidade. Essa acumulação pode provocar mudanças nos atos de formação dos sujeitos, em uma dimensão política, democrática e cidadã, “movida pela afetividade e pela paixão, e levada a uma percepção global, ‘holista’, do mundo e dos homens” (SANTOS, 2017a, p. 318).

No caso do Pibid de Geografia do CFP da UFCG, os registros da participação da equipe nessas manifestações são apresentados apenas no *blog* desse subprojeto (PIBID DE GEOGRAFIA, 2014). Tal discussão é ausente nos relatórios do programa e nas produções científicas desenvolvidas. Dentre as primeiras mobilizações que a equipe do Pibid de Geografia do CFP da UFCG esteve envolvida, destaca-se a que ocorreu em 15 de outubro de 2015, durante o II Congresso Nacional de Educação (Conedu), Campina Grande-PB.

Na ocasião do II Conedu, o tema do evento correspondia a “Políticas, teorias e práticas”. Os debates da mesa de abertura, encerramento e palestras, durante os dias 14 a 17 de outubro, pautaram-se em: políticas públicas para a formação docente, educação inclusiva, ensino-aprendizagem e avaliação escolar. Sendo assim, em meio aos primeiros cortes e atrasos no pagamento de bolsas, professores, licenciandos e demais participantes do evento propuseram um ato de apoio à mobilização nacional do Pibid, que afirmou a importância do programa e cobrou uma resposta da Capes e do MEC perante essas questões. Naquela ocasião, foi tirada a fotografia desse ato, representada pela figura 4 (p. 223).

Figura 4. Mobilização do Pibid durante o II Conedu, Campina Grande-PB.



Fonte: Pibid de Geografia (2014, n. p.).

Enquanto isso, no CFP da UFCG, outra parcela de integrantes do subprojeto de Geografia também realizava ações de apoio ao Pibid. Nessa época, dos alunos bolsistas entrevistados nesta pesquisa, apenas Luís já estava ingresso no programa. Ele conta que nessa manifestação houve uma caminhada para o centro da cidade de Cajazeiras: “Confeccionamos cartazes e fomos até a praça da prefeitura, bolsistas, supervisores, alunos com cartazes, e desfilamos na rua mostrando nossa indignação. Já lutávamos contra os cortes que haveria” (LUÍS).

Na perspectiva das professoras supervisoras, o movimento político desenvolvido pelas escolas e a UFCG conduziu a uma nova compreensão sobre o Pibid para elas e para outros sujeitos envolvidos ou transeuntes ($I_A(R) + I_A(I_B(R))$):

Foi interessante, porque foi um evento político. As pessoas que estavam na rua tomaram um conhecimento a mais, porque ficaram perguntando. Houve pronunciamento. Quer dizer, houve a participação de mestres, alunos e pais de alunos. E nos apoiaram, isso foi interessante. Também participei. Todo mundo fazia sua fala, explicava. (CLARA).

Sim, e a gente foi à luta, estava no meio lá. Muitas manifestações, na escola, foram muitas fotos que a gente tirou, com cartazes, com faixas. Realmente, o Brasil inteiro ficou conhecendo, os alunos participaram daquilo ali também. (JOANA).

Estas narrativas aproximam-se da compreensão de Santos (2017a, p. 321) ao mencionar que:

Através do entendimento desse conteúdo geográfico do cotidiano, poderemos, talvez, contribuir para o necessário entendimento (e, talvez, teorização) dessa relação entre espaço e movimentos sociais, enxergando na materialidade, esse componente imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo, uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação. Nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam.

O conteúdo geográfico do cotidiano corresponde às mudanças positivas na educação nos municípios de Cajazeiras e São José do Piranhas, atendidos pelo Pibid do CFP, UFCG. Assim, Cajazeiras torna-se espaço das reivindicações da formação de professores e alunos. A ação, descrita por Luís e pelas professoras supervisoras, é retratada pelos cartazes levados para a manifestação. Neles eram presentes os nomes dos subprojetos, das disciplinas escolares.

Também questionavam-se, naquele momento, as estruturas de controle e gestão da DEB/ Capes/ MEC e as condições de continuidade do Pibid a partir das frases expressas nos cartazes, tais como: “Contra os cortes na educação” e “Pátria Educadora para quem?” e as *hashtags* #ficaPibid, #somostodosPibid, #mobilizaPibid e #avançaPibid. Estas últimas já estavam em uso nas redes sociais. Apesar de todo esse movimento, “perdemos, porque o projeto de Geografia perdeu uma bolsa”. Desse modo, houve a redução de uma das 14 bolsas de alunos bolsistas desse subprojeto (LUÍS).

Após lançado o Ofício Circular nº 2/2016 sobre a não renovação de vagas ou substituição de bolsista após 24 meses, houve, no Brasil, diversas mobilizações virtuais e nas ruas. O resultado disso culminou no Dia Nacional de Mobilização do Pibid, em 24 de fevereiro de 2016. No CFP da UFCG, alunos bolsistas, professores supervisores, coordenadores de área e a coordenadora de gestão educacional, junto à comunidade acadêmica da UFCG, protestaram contra o corte de bolsas que a decisão do ofício acabaria estimulando.

Naquele momento, Lins e Luís confirmam a sua presença nesse protesto como alunos bolsistas do Pibid. Lins explica que havia acabado de ingressar no Pibid e que estava “havendo reduções, cortes de bolsas no programa. [...] [para] acabar com o projeto [...]. Nós fizemos uma manifestação aqui no campus com relação à não extinção do programa” (LINS). Luís diz que houve uma concentração de pessoas pela manhã e pela noite (quando funciona o

horário de aulas dos cursos), “no Centro de Formação de Professores. Estávamos todos de preto, luto”, em virtude daquela decisão da Capes/ MEC.

Os atos foram marcados por diferentes manifestações e falas de integrantes do Pibid, algumas gravadas em vídeo. Luís acredita que os alunos da Educação Básica não participaram, “apenas [alunos] bolsistas e supervisores, as coordenações...”. A intenção era que os depoimentos mostrassem “aos outros acadêmicos da universidade a importância do Pibid e pelo que estávamos passando” (LUÍS). Entre os depoimentos, encontra-se o de Luís, transcrito a seguir:

Estou no Pibid desde agosto do ano passado [2015], sempre foi um desejo, desde que entrei no curso, participar do projeto. Por ser um projeto ligado à área da docência. Daí você percebe a importância de ser o único projeto relacionado a essa área [no CFP da UFCG]. Daí a gente consegue ter uma percepção bem maior de que aqueles que estão no estágio – como discutimos essa semana na sala de aula, não é professora [Carmem]? Não melhor de quem não está, mas diferente. Essa luta que está em todo o país é, sem dúvida nenhuma, de grande importância. Essa vitória que conseguimos hoje é importante também, mas que precisamos continuar lutando. Satisfeitos com o número de pessoas, apesar que poderia ter muito mais. Somos poucos, porém muitos. Vamos à luta, porque o PIBID tem que continuar! Obrigado. (Luís, depoimento na mobilização do Pibid, 24 de fevereiro de 2016).

Percebe-se a prevalência do ato ilocucionário de promover ao longo do discurso de Luís. O destinatário do seu discurso abrange, principalmente, os integrantes de todos os subprojetos do Pibid. Ele enaltece o programa enquanto projeto ímpar para a área da docência naquele CFP. Marca o diferencial do Pibid na formação para o magistério quando comparado aos estágios supervisionados. Por fim, procura engajar o destinatário pela luta em favor da permanência do Pibid. Lembra que, embora sejam poucos os bolsistas naquele lugar, são muitos os que lutavam por aquela causa tanto em Cajazeiras quanto no Brasil.

Nessa manifestação, Pedro ainda não fazia parte do Pibid, mas já havia ingressado no curso de Licenciatura em Geografia. Ele participava do Levante pela Juventude e foi na manifestação que tomou consciência do que era o Pibid. O aluno bolsista explica que: “quando vi a galera se reunindo, pensei: ‘Vou me reunir com a galera’”. No Levante não é necessário ser negro ou mulher para defender e lutar pela causa. Pedro prossegue em seu discurso:

Então, estava chegando à universidade e vi a galera fazendo o *auê*, pensei: “meu Deus, que coisa massa!” Lutando pela educação, porque estamos aqui lutando por esta perspectiva, tá à frente na educação. Então, participei nesse primeiro momento. Foi uma das manifestações dentro da universidade mesmo, que a galera do Pibid se reuniu lá na frente, enfim, participei deste evento. (PEDRO).

Apesar da manifestação em defesa do Pibid, Freitas (2016) explica que se a medida dos cortes de 45 mil bolsas de alunos da licenciatura fosse tomada, seria inevitável o

desligamento de 3 mil escolas públicas e 3 mil professores supervisores participantes do programa. Mesmo com as intervenções do Forpibid e auxílio de membros do Senado Federal, o MEC alegou novamente a necessidade de reformulação do Pibid. Não realizou o corte total no mês de abril de 2016, mas deixou várias bolsas suspensas, ou seja, não houve pagamento dessas bolsas.

Em 11 de abril de 2016, a Portaria nº 46, revogada posteriormente, gerou instabilidade acerca da proposta de formação que estava em vigor. A portaria aumentaria o número de alunos bolsistas do Pibid por coordenador de área e professor supervisor, de no mínimo 20 e no máximo 30 alunos. Sendo assim, sairia de no mínimo 10 alunos por coordenador de área para 20; ter-se-iam não 5 bolsistas por professor, mas 10 e, no máximo, 15. Destarte:

Esses fatores poderiam comprometer a qualidade das atividades de acompanhamento desenvolvidas por esses sujeitos, tanto no momento em que eles planejam ou executam uma intervenção quanto nos momentos em que eles pesquisam, redigem ou apresentam um trabalho em evento científico. (BUENO; MORAIS, 2017, p. 82).

Outra medida seria a redução da bolsa de iniciação à docência para 12 meses, prorrogável por igual período, isenta de pagamento em caso de greves ou suspensão do período letivo nas escolas de Educação Básica. Dessa forma, haveria a saída de um processo possível de acompanhamento contínuo durante a graduação para uma experiência transitória (aligeirada) de formação. Essa estratégia poderia inibir os movimentos a favor do Pibid, da qualificação da docência e de luta pelos direitos de professores, alunos da escola e universidade (BUENO; MORAIS, 2017).

Soma-se o seguinte agravante: a portaria pretendia extinguir subprojetos como o de Arte e Educação Física e os projetos interdisciplinares. A portaria também estabelecia quais as IES:

[...] poderiam participar ou não do edital, quando propunha que somente poderiam aderir a esta “pactuação”, termo utilizado no próprio documento, aquelas que possuísem projetos institucionais do Pibid, selecionados por meio do Edital da Capes nº. 61, de 2013, regido pela Portaria nº 96/2013. Este fato evidencia o contingenciamento imposto a esse programa. (BUENO; MORAIS, 2017, p. 83).

Nos meses posteriores, houve medidas de cortes e regressões do número de bolsistas no Pibid em todo o país. Em 2017, prosseguiu-se a luta em favor da permanência da Portaria nº 096/ 2013. Em novembro daquele ano, o movimento, em todo o Brasil, não correspondia apenas aos cortes, mas ao término do Pibid. Sendo assim, motivados pelo Forpibid, diferentes ações foram realizadas com a intenção de apresentar para a sociedade os impactos positivos

dessa iniciativa para a formação de professores e a melhoria da qualidade de ensino das escolas públicas de Educação Básica.

Lins ratifica que todos os bolsistas do Pibid do CFP da UFCG foram, em 7 de novembro de 2017, para “a Câmara de Vereadores [...] de Cajazeiras para que os vereadores tomassem conhecimento do que era o programa, da sua importância para o município de Cajazeiras” (LINS). Esperava-se, naquela ocasião, uma representação política do município de Cajazeiras contrária à decisão de extinção do Pibid.

A audiência pública realizada na Câmara Municipal (Casa Otacílio Jurema), em Cajazeiras, foi presidida pelo vereador Marcos Barros de Souza (PSB). A mesa foi composta por um representante de cada segmento hierárquico do Pibid: aluno da Educação Básica, professor supervisor de Matemática, diretor de escola pública, aluna bolsista do Pibid, coordenador de Letras (Língua Portuguesa) e a coordenadora de gestão educacional (Carmem). Além do direito à fala dado a esses, houve pronunciamento do vereador Rivolino Martins (PSB) em apoio ao Pibid.

De modo geral, as falas recordaram o momento político do Brasil, do congelamento dos recursos da Saúde e da Educação e da reforma da previdência, na época em discussão, no governo do presidente Michel Temer. A coordenadora de gestão educacional frisou que, mesmo com as manifestações anteriores do Pibid, 30 mil bolsas haviam sido cortadas em menos de um ano, restando uma média de 60 mil bolsas em todo o Brasil. Nesse processo, 3 mil escolas haviam sido desligadas do Pibid.

Em Cajazeiras, desde o início dos cortes, em 2015, dos nove subprojetos contidos no CFP (dez em escolas de Cajazeiras e uma em São José do Piranhas), haviam sido perdidas 24 bolsas; em média, uma por subprojeto, sendo o de Física o mais prejudicado com a perda de 4 bolsas. Ao terminarem o curso de licenciatura, as vagas dos alunos bolsistas do Pibid não puderam ser preenchidas, ocasionando esse “enxugamento”.

Na Câmara dos Deputados, Carmem se lembra do Projeto de Lei nº 5.180/2016 do deputado Chico Lopes (PC do B-CE). Para ela, essa proposta tinha a intenção de consolidar o Pibid enquanto política pública (de Estado) permanente para formação inicial e continuada de professores. Contudo, o Projeto de Lei foi arquivado no mesmo ano. Não houve a retomada da discussão dessa proposta.

Tanto Carmem quanto os vereadores recordam a importância da Educação Superior em Cajazeiras. Segundo eles, o município polariza toda a região do semiárido nordestino, estabelece-se num ponto fixo e relaciona-se com seus fluxos, outras cidades dos estados do Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco e da Paraíba. Tudo isso auxiliou o desenvolvimento

do município nas áreas do comércio, serviço e da especulação imobiliária, consequência da expansão da Educação Básica, Superior e Técnica.

Essa decisão corrobora a perspectiva de Freitas (2016) sobre a importância dos R\$ 400 (quatrocentos reais) pagos aos alunos bolsistas do Pibid. Para ela, essa verba auxilia as universidades, principalmente as de pequenas cidades, que possuem baixo orçamento para investir na permanência dos alunos dos cursos de graduação e na qualidade de formação dos futuros docentes. Outro impacto diz respeito à movimentação das economias locais. Sem esse investimento, pode-se reforçar a evasão dos cursos de licenciatura diante da desvalorização docente.

Para a coordenadora de Geografia, as principais dificuldades para administrar o Pibid se apresentaram já no término do edital, com os cortes recorrentes dados pela Capes, o que motivou as manifestações, reivindicações etc. Nesse viés, “Em determinado momento você ficava em dúvida se haveria uma continuação do projeto ou não por causa dessa questão dos recursos e daquelas propostas de acabar com o projeto” (ROSA).

Ainda sobre aquele momento, Pedro menciona que participou das manifestações, publicou o apoio nas redes sociais, fez parte da divulgação daquela manifestação, também “o Levante estava defendendo esta causa com o Pibid”. Ele menciona que todos se juntaram “para fazer abaixo-assinado com as 100 assinaturas e, no momento lá na Câmara, eu fiquei pouco tempo, mas participei. Tinha aula, [...] não podia faltar, mas fui lá, participei até certo momento” (PEDRO).

Depois daquela investida, o Pibid do CFP da UFCG conseguiu mais de 17 mil assinaturas. Na audiência pública, todos os vereadores de Cajazeiras comprometeram-se no envio de um requerimento (“Carta de Cajazeiras”), que seria incorporado pelas esferas estadual e federal em apoio à permanência do Pibid. Apesar de todos esses esforços, Luís explica que “perdemos novamente” a luta, pois isso não evitou o encerramento do Pibid na configuração do Edital da Capes nº 61/2013.

Sobre isso, Nóvoa (2009, p. 42) menciona que o caráter público deveria ser uma das marcas da prática na formação docente. Para o autor, o ato corresponde ao princípio da responsabilidade social, “favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”. Em todas as manifestações do Pibid, há a preocupação de comunicar à comunidade de Cajazeiras o seu trabalho, a motivação da sua luta, possibilitando vez e voz aos (futuros) professores em debates públicos em defesa da formação docente e ensino de qualidade nas escolas públicas de Educação Básica.

Como demonstrado, ao longo do Edital da Capes nº 61/2013, o subprojeto de Geografia teve a preocupação de apresentar os resultados de suas intervenções para a comunidade escolar (por meio das ações de ensino e extensão) e para a acadêmica (por meio da formação dos participantes e da pesquisa). Porém, são nos atos de defesa ao Pibid que uma formação política na e para a profissão docente é iniciada. Evidentemente que esta exposição pública da escola e universidade pode também demonstrar fragilidades existentes, contudo, “paradoxalmente, esta vulnerabilidade é condição essencial da sua evolução e da sua transformação” (NÓVOA, 2009, p. 43).

Tendo em vista toda a conjuntura, a coordenadora de Geografia desenvolve uma antecipação da importância da dimensão política para a identidade profissional dos alunos bolsistas (IA (IB (B))): “Não se pode ficar alheio a toda questão política que a gente passa”. As manifestações demonstraram os resultados do Pibid, sua “grandiosidade”, como um “único projeto [...] para os cursos de licenciatura”. Tornou-se um ato de formação coletiva, dado que não se restringiu aos “professores da academia. Você vê que todas as escolas envolvidas no projeto, gerência de ensino, representantes de entidades, todos eles participaram dessas manifestações” (ROSA).

Para a professora supervisora Joana, isso influenciou a rotina escolar, por ser, além de um manifesto pró-educação, um exemplo de participação política para os alunos da escola. Assim, “eles veem que o povo é unido, vai à luta, geralmente conquistam os objetivos, eles observam isso”. Eles aprendem a articular-se, quando necessário, por exemplo, ao “fazer um movimento”, “um abaixo-assinado” para retirada de “um professor sem futuro”. “Você sabia que esse ano está havendo até eleição para representante de turma? Por ora, é apenas para representação de sala de aula” (JOANA).

Joana desenvolve esta reflexão sobre a identidade do futuro professor (IA (IB (B))): “Se não fossem para a manifestação, que tipo de profissional é você que conhece a realidade e não vai à luta?”. Para ela, independentemente dos resultados, é necessário o professor mostrar sua (in)satisfação em relação às decisões políticas, apoiar a sua classe de trabalho (JOANA).

A professora supervisora Clara recorre à posição atribuída aos alunos bolsistas e ao Pibid para compor a sua argumentação (IA (B)). O Pibid proporcionou a esses alunos saírem da sala de aula para “defender uma bandeira”, “uma questão direcionada à educação” que influencia em sua identidade. “É algo mais efetivo, mais condensado; uma coisa mais nítida, [...] de estar em sala de aula” (CLARA).

Para Clara, as manifestações contribuíram para se “ver politicamente a educação, como ela funciona. Os entraves que acontecem dentro dos órgãos, da burocracia, das questões

políticas”. Para ela, há uma relação entre diferentes conhecimentos do professor de Geografia (do tema, pedagógico, contexto e PCK), pois “tudo é ideológico”. A principal contribuição do Pibid foi essa reunião da equipe do Pibid e incentivo a pensar:

Outra coisa que eu já disse para eles [alunos bolsistas do Pibid], você vai amadurecendo, nada é criado sem passar pelo pensamento. Você não cria um lápis, um caderno, uma roupa. Você não faz nada, desde a técnica mais rudimentar, sem passar pela lógica, pelo pensamento, pela questão da ideia. As grandes ideias surgem de momentos difíceis. Temos que ver isso, de momentos críticos, para se tornar um momento [posterior] melhor. (CLARA).

Para a professora supervisora Clara, esse modo de ver o contexto de uma perspectiva crítica é pensar o posicionamento dos “nossos governantes, os poderosos, os capitalistas”, que estão por trás das estratégias para a mudança da escola, nem sempre benéficas. Os alunos bolsistas “estão corpo a corpo com a comunidade, com os problemas da sociedade”. Ela acredita na possibilidade de mudança, mas não em curto prazo.

Por fim, o posicionamento da professora supervisora recorre à visibilidade e à espacialidade do Pibid no Nordeste. Do ponto de vista de Cajazeiras, de uma cidade localizada no semiárido, a visibilidade resultante é a de que “tudo chega por último. Porque toda região tem, pronto! Daí atende-se ao Nordeste” (CLARA). Dessa maneira, ao se propor esses cortes, mudanças no programa, outras IES brasileiras (com destaque para as do Sul e do Sudeste) aproveitaram-se, por maior tempo, desse investimento, além de contar com outros fundos, nem sempre acessíveis à periferia brasileira (Norte e Nordeste) (GOMES, 2013).

Sobre os protestos ocorridos, apenas Simão diz não ter lembrança de sua participação. Relata que à época das primeiras manifestações ainda não era ingresso no Pibid e que “via só rumores de que ia acabar com o Pibid, que havia cortes, mas em nenhum momento eu participei de uma greve” (SIMÃO).

Para Luís e Lins, a defesa por aquele modelo de Pibid fez parte do processo de formação. O motivo da participação é o de acreditar nos resultados do programa, assim recorrem ao ato ilocucionário de promover. “Acredito que o Pibid é importante, sendo ele, a partir das leituras que fiz, entre os ligados à docência, o mais efetivo. Você tem que lutar por isso, por aquilo que acredita” (LUÍS). Por sua vez, Lins justifica que:

Teve toda a relação já que eram atos de propostas a favor do Pibid e fazia parte do Pibid. Não via o porquê de não defender esse programa, já que fazia parte e tinha conhecimento dos beneficiamentos que esse programa me propôs. Então, não via o porquê de não lutar pela continuidade dele. (LINS).

Para Luís, não havia necessidade de encerrar o modelo de Pibid expresso no Edital da Capes nº 61/2013 ou substituí-lo pelo programa Residência Pedagógica (na época em discussão). Ele defende que o Pibid traz resultados, “só se eles [Capes/ MEC] não leem, pois há muita coisa publicada aí, uma série de benefícios com a interação universidade e escola”. Os resultados divulgados nos relatórios, *blogs* e publicação científica falam sobre o benefício “para a nossa formação docente”. E “o ensino de Geografia, meu Deus do céu! É você saber o mundo! Você está descobrindo o mundo, entendendo estes processos, esses caminhos, como você vai entender o que está acontecendo [...]” (LUÍS).

Luís não acredita que a decisão do governo sobre o Pibid seja ingênua. Eles têm conhecimento sobre o papel da Geografia na formação do povo. À medida que o Pibid faz um bom trabalho, aumenta o incentivo à criticidade dos alunos da escola, desvela e explica os processos que “são de capitalismo, de poder, por isso eles são contra esses dois pontos”. Que capitalismo e poder sejam entendidos como estratégia de manobra da população mais carente, das mesmas atendidas pelas intervenções do programa (LUÍS).

Todos os alunos bolsistas agradecem por terem participado do Pibid, pela vivência na escola, na sala de aula, pelos momentos alegres e tristes, “porque, sem dúvida, alguns foram marcantes em minha formação pela oportunidade da partilha dessas experiências e sentimentos, pelo conhecimento pedagógico pessoal” (PEDRO).

Para Simão, a identidade que construiu acerca da docência está relacionada com o objetivo do Pibid ($I_A (A) + I_A (R)$). O Pibid antecipa as vivências, conhecimentos e experiências e propõe “uma aproximação maior na escola ainda na graduação”, visto que ser professor é diferente de ser aluno. “Você, sendo estudante, não dá muita atenção a coisas insignificativas, que consideramos insignificativas. Quando a gente é professor tem uma visão sobre a sala de aula” (SIMÃO).

Destarte, quando o aluno bolsista ingressa no mercado de trabalho, “ele já tem toda uma bagagem que já carrega consigo da sala de aula”. O modelo de professor que ele tem é que “não está ali apenas para transmitir o conhecimento, e sim para construir este sentimento e conhecimento” com os alunos da escola (SIMÃO).

Simão também recorda com alegria as amizades construídas no Pibid, com toda a equipe de alunos bolsistas do subprojeto de Geografia e outros, professoras das escolas e coordenadoras. Acrescenta, ainda, que “muitos alunos [da escola] ficavam gratos pelo que os pibidianos falavam”. Para ele, isso foi um fator fundamental para o fortalecimento do Pibid em Cajazeiras e na Escola Cecília Estolano Meireles. O seu desejo é que mais alunos da licenciatura pudessem participar desse modelo de Pibid do qual fez parte.

Ao findar o seu discurso, Luís defende a importância e benefícios do Pibid para “formação docente”, “escola”, “professor que está na escola” e “universidade”. Ele se entristece pelas atitudes contra o modelo de Pibid que estava em vigência, mas assegura: “acredito que ainda podemos reverter essa situação e que ele possa continuar. Vou concluir com a [hashtag] #FicaPibid” (LUÍS).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formações discursivas presentes nas orientações normativas do Pibid e as formações imaginárias dos sujeitos entrevistados indicam momentos de convergência e divergência. Inicialmente, demonstra-se uma desconstrução de um perfil anterior de professor, em um cenário de escassez, para outro que o considera enquanto profissional. Esse último perfil caracteriza o professor como reflexivo, pesquisador, construtor de conhecimentos, atuante na escola e comunidade, entre outras características.

Seguindo as orientações de Foucault (2017), observa-se que exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso. No programa analisado, ressoa-se a valorização dos conhecimentos para docência a partir da prática. Estabelece-se que o Pibid é um meio para se adquirir experiência prática como professor da Educação Básica. Essa percepção converge com as formações imaginárias que indicam a importância das vivências, conhecimentos e valores construídos com os sujeitos das instituições escolares.

Tendo como referência a base de conhecimentos para o ensino elaborado por Shulman (1986) e seus colaboradores, analisou-se, nessa pesquisa, o conhecimento do tema, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do contexto e conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK). Nesse sentido, observou-se a transformação dessa base para o ensino de Geografia (acerto, erro e má compreensão durante as intervenções), em uma etapa de formação inicial dos alunos bolsistas do Pibid.

Apesar da importância da autonomia do aluno bolsista do Pibid para compreensão pedagógica do conhecimento do tema, é essencial que esse futuro professor seja ensinado a constituir o PCK em diferentes situações de ensino. A coordenação de área e os professores supervisores não podem se ausentar dessa responsabilidade. Deve-se auxiliar os alunos bolsistas na transformação do conhecimento e raciocínio pedagógico com a finalidade de atender aos objetivos e intencionalidades da intervenção de ensino proposto considerando as bases epistemológicas, metodológicas e didáticas para a Geografia.

O que demonstra a formação imaginária dos alunos bolsistas do Pibid, professoras supervisoras e coordenadoras de Geografia e de gestão educacional, é que os tópicos de ensino se apoiam em diferentes compreensões teóricas e metodológicas. Assim, propõem a revitalização daquilo que vem da tradição, desenvolve o inédito e reproduz aquilo que é tradicional e acrítico. A estrutura de ensino de Geografia, no subprojeto do Pibid do CFP,

UFCG, indica que há condições para produção, mas também de reprodução de conhecimentos, como afirmado por Carmem (coordenadora de gestão educacional).

Com base na AD, das regulações do Pibid, demonstra-se que as formações discursivas são pouco flutuantes. Indica orientação pedagógica relacional, de postura crítica, e epistemológica, no caso da Geografia, mais próxima de uma compreensão de ensino construtivista ou crítica. Contrariamente, as formações imaginárias, principalmente dos alunos bolsistas do Pibid, apresentam um discurso polissêmico. Isso é evidenciado na interpretação da teoria e prática, quando elas se encontram em três contextos de significação: organização do trabalho pedagógico no Pibid; dimensão epistemológica; e construção do conhecimento escolar do conteúdo.

Conforme a LDB nº 9.394/1996, art. 3, inciso III, é possível que exista “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” no processo de ensino (BRASIL, 1996, n. p.). Contudo, também é importante que o aluno bolsista do Pibid compreenda, pouco a pouco, durante a formação inicial, as diferentes concepções pedagógicas (diretiva, não diretiva, relacional) e epistemológicas (empírica, apriorista, dialética) para o ensino de Geografia. Assim, possivelmente, saberá escolher os conhecimentos e metodologias mais pertinentes à sua proposta de ensino, o que fazer com ela e por que faz desse modo e não de outro.

Shulman (2014a) indica outro elemento importante: as fontes de conhecimento. Nesta pesquisa, foram encontradas estas: a) as ações práticas e experiências para a docência; b) o contexto educacional, que permite desvendar a realidade da escola e outras escalas do espaço geográfico; c) materiais escolares voltados para o ensino (livro didático, mapa, atlas, maquete etc.) e acadêmicos (livro, revista e outras produções científicas); d) o desenvolvimento da pesquisa, o ato da escrita, divulgação e participação em eventos científicos; e e) participação na vida política e defesa do Pibid.

Afirma-se que a proposta do Pibid da UFCG é reunir ensino, pesquisa e extensão na formação de professores. Compreende-se que ensinar é pesquisar, verificar o que e como ministra o conteúdo de Geografia em sala de aula. Apesar da defesa dessas ideias no discurso das coordenadoras Carmem e Rosa, há aqueles, como o aluno bolsista Pedro e a professora supervisora Joana, que acreditam que o papel da escola é o de aplicar o conhecimento produzido pela universidade. Há indícios de uma racionalidade técnica; desse modo, não se pode afirmar que todos os participantes desenvolvam a mesma compreensão sobre pesquisa e ensino.

Esta pesquisa atingiu seu objetivo geral de investigação, que foi analisar a contribuição do Pibid para o desenvolvimento de uma base de conhecimentos para o ensino

dos alunos bolsistas do curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, CFP, campus Cajazeiras-PB. Quanto aos seus objetivos específicos contemplados, citamos:

- Identificar as referências para constituição dos conhecimentos e práticas na formação de professores no Pibid;
- Compreender a dimensão do lugar enquanto fonte do conhecimento do contexto empregado nas intervenções do Pibid de Geografia;
- Investigar como a experiência formativa do Pibid de Geografia intervém no desenvolvimento do PCK compreendido e encaminhado na escola pelos alunos bolsistas do Pibid;
- Refletir sobre a contribuição do Pibid no processo de identificação com a docência considerando a base de conhecimentos para o ensino de Geografia dos alunos bolsistas do Pibid enquanto futuros professores de Geografia.

A pesquisa apresentou também respostas a estes problemas de estudo: em que medida a comunidade de aprendizagem do Pibid permite aos alunos bolsistas construir uma base de conhecimentos para ser incorporada à profissão docente? Qual o grau de importância dado ao lugar para a efetivação das propostas de intervenção do Pibid de Geografia da UFCG, CFP? Como o aluno bolsista transforma o seu conhecimento de Geografia em conhecimento para o ensino nas propostas de intervenção do Pibid?

Do mesmo modo, como foi abordado por Shulman e Sherin (2004), acredita-se que o Pibid promove uma comunidade de aprendizagem que influencia significativamente na formação do aluno bolsista. Tanto as orientações do programa quanto os discursos dos entrevistados do Pibid de Geografia indicam a importância do trabalho coletivo. É relatada a existência de encontros para planejamento e intervenções nas escolas, reuniões, leituras, registro no *blog*, relatórios e artigos científicos desenvolvidos coletivamente.

Apesar da existência do trabalho coletivo, não é correto afirmar que há a organização de conhecimentos individuais em reflexões coletivas e generalizáveis a outras circunstâncias de ensino. Em diferentes situações, perde-se a oportunidade de aprender com o outro, seja o aluno bolsista mais experiente, a coordenadora de Geografia ou a professora supervisora. Como afirmou Lins, as professoras supervisoras são fonte de conhecimento pedagógico pessoal que pode estar à disposição dos alunos bolsistas do Pibid.

A hipótese inicial é parcialmente confirmada. O Pibid propõe formação que possibilita maior tempo de estudo e vivência na escola e universidade ao aluno bolsista. Em virtude do seu grau de envolvimento no Pibid, inexperiência ou limitação, ele pode desenvolver práticas

voltadas à reprodução do conhecimento de Geografia na escola. Todavia, não se pode responsabilizar esse aluno bolsista por uma autoconscientização. Faz-se necessário o acompanhamento do professor supervisor e do coordenador de Geografia. Tal exercício deve realizar revisões e reflexões, individual e em grupo, sobre o que foi realizado, procedimento pouco adotado no processo de formação.

Vivência e tempo destinados à formação dos alunos bolsistas no Pibid são um diferencial quando comparados a outras oportunidades do curso como os estágios supervisionados. Nesse contexto, o tempo é condição necessária (assim como afirma Luís), mas não é suficiente. Lins, Simão, Clara e Joana afirmam que o grau de envolvimento nas intervenções depende da motivação de cada aluno bolsista do Pibid. Mesmo aqueles que pouco desenvolvem suas funções, não são acusados pelos membros da equipe em virtude dessa penalidade: saída do programa e perda da bolsa de estudo.

A resposta do segundo problema de estudo tem relação direta com a tese de pesquisa que é a de que o conhecimento do contexto é o principal elemento da base de conhecimento para as intervenções no Pibid de Geografia da UFCG, CFP. Ele encontra-se presente em todo o processo das intervenções, além de aproximar o conhecimento do tema ao conhecimento pedagógico permitindo a constituição do PCK.

Considerando os estudos de Shulman e seus colaboradores, o PCK pode estar no centro de uma base de conhecimentos para docência, contudo o conhecimento do contexto é essencial em todo o processo de ensino. Nesta pesquisa, o conhecimento do contexto não se restringe à gerência da sala de aula e compreensão da comunidade escolar, estando, pois, relacionado às questões materiais e imaginárias sobre o lugar. Significa o ato formativo dos professores, altera a percepção sobre os conteúdos e influencia o modo de como o conhecimento do tema será abordado em sala de aula.

O conhecimento de contexto envolve a dimensão do lugar (que não se reduz ao espaço vivido). É referência no processo de construção de conhecimento e processo de ensino no Pibid de Geografia. A todo o momento, recorre-se ao conhecimento de contexto como meio de aproximar o conhecimento do tema ao pedagógico seja por meio do ensino, pesquisa ou extensão. A relação atribuída entre o aluno da escola e o espaço geográfico (S – O) é uma premissa indispensável para o alcance do PCK.

Para os alunos bolsistas do Pibid, compreender o contexto é um meio de compensar o pouco poder no espaço escolar. Isso auxilia na aproximação com os alunos da escola e na efetivação das ações de intervenção. Não se pode esquecer que as experiências e vivências ali,

na escola, na universidade e em outros espaços, também influenciam na constituição da identidade docente daqueles alunos bolsistas.

Na passagem pelo Pibid, mudam-se concepções sobre o que é ser professor ou de qual perfil de professor deseja se aproximar visto a aproximação às formações discursivas sobre a docência no programa. Quando há envolvimento no trabalho coletivo, o aluno bolsista do Pibid se reconhece como membro de uma comunidade: a de professores. Esse sentimento, por vezes, auxilia na conscientização e mobilização política em favor do programa.

Para muitos alunos bolsistas, como afirmou Carmem, estar no Pibid é vislumbrar outros horizontes, podendo ingressar na Educação Básica como professor e/ou continuar o estudo em programas de pós-graduação. Indica-se a importância da ampliação do conhecimento de área e da cultura, buscam-se o reconhecimento social e um plano de cargo e carreira dignos ao trabalho e tempo empregado em sua formação para o magistério.

Apresenta-se, enquanto sugestão para o Pibid, o estudo de casos de ensino. Tal orientação pode seguir a proposta de Shulman (1992), da descrição, análise e síntese de situações de ensino. Diferentes casos têm semelhança com a família (prática pedagógica) e permitem entender o raciocínio análogo sobre semelhanças e diferenças bem como recorrer a princípios de funcionamento à medida que se tornam úteis para tomar a melhor decisão ou julgamento moral para um caso particular. Essa transformação do ensino pode ajudar o professor a criar representações de ideias complexas que se conectam com as construções de seus alunos.

Não se trata de criar algo novo, mas gerir, adequadamente, o que já existe: registro do *blog*, relatórios, artigos científicos, TCCs e outros. Por vezes, esses registros são subutilizados reduzindo-se à apresentação da intervenção. Seria importante um estudo aprofundado sobre isso que também considerasse a base de conhecimento envolvida e os atos de transformação do PCK. Sendo assim, erros ou mal-entendidos poderiam ser compreendidos, corrigidos, além de gerarem uma agenda de estudo sobre o ensino e aprendizagem para todos os integrantes.

Para isso, aconselham-se a releitura de casos anteriores e o acréscimo de novos comentários que articulem princípios teóricos a argumentos práticos. Afora o mencionado acima, é essencial observar aspectos, tais como: o local da ação, estratégias de ensino, assunto abordado, fatores internos e externos à sala de aula e escola e a correspondência com elementos do lugar. Caso seja desejo dos membros dessa comunidade de aprendizagem, há a possibilidade de trocar os registros desses casos de ensino com outros programas e situações de ensino da licenciatura auxiliando na formação inicial e continuada de professores de Geografia.

REFERÊNCIAS

- AB’SABER, Aziz N. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- ALMEIDA, David L. R. de. Projeto de juventudes e formação inicial dos professores de Geografia por meio do PIBID. **OKARA: Geografia em debate**, v. 12, n. 1, 2018. p. 5-22.
- ALMEIDA, Hermes A. de. **Climatologia aplicada à Geografia**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.
- ALVES, Darlia R. D. da S. **PIBID e formação docente: uma análise documental do subprojeto Geografia CFP/UFCG**. 2018. 84f. Monografia (Graduação em Geografia). Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras-PB: 2018.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**. Salvador. v. 22, n. 40, 2013. p. 95 – 103. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753>> Acesso em: 15 out. 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. França, Presses Universitaires de France, 1977.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BLAXTER, Loraine; HUGHES, Christina; TIGHT, Malcolm. **Cómo se hace una investigación**. Barcelona: Gedisa editorial, 2000.
- BOLÍVAR, Antonio. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005, p. 1-18.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. EDITAL MEC/Capes/FNDE. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência**. Pibid. Brasília: MEC/Capes/FNDE, 2007.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2014**. Brasília: Capes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CP 009/2001:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 21 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Pibid nº 061/2013.** Brasília: Capes, 2013(b). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>> Acesso em: 21 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício circular nº 2/2016.** Brasília: Capes, 2016. Disponível em: <http://www.fai.com.br/portal/arquivos/itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf> Acesso em: 21 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 096/ 2013:** aprova regulamento Pibid. Brasília: Capes, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf> Acesso em: 21 set. 2015.

BUENO, Míriam A. Ações do PIBID para a melhoria do ensino de geografia: reflexões iniciais sobre diferentes estratégias pedagógicas e formação de professores. In: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide M. (Orgs.). **Desafios da didática de geografia.** Goiânia: Ed. Da PUC Goiás: 2013. p. 145 – 158.

BUENO, Míriam A.; MORAIS, Eliana M. B. de. As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a formação de professores de Geografia. **Ateliê Geográfico**, Goiânia-GO, v. 11, n. 1, abr. 2017. p.71-86.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CALLAI, Helena C. **A formação do profissional da geografia:** o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CARVALHO, Luline S. **PIBID de Geografia na Universidade Federal de Goiás:** proposta e experiências formativas. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO: UFG, 2016.

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

CAVALCANTI, Lana de S. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/ práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide M. **Desafios da didática de Geografia.** Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2013. p. 45-65.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimento.** 18ª ed. 2ª reimp. Campinas, SP: Papirus, 2014.

CAVALCANTI, Lana de S. O olhar geográfico em formação: jovens estudantes de geografia e desafios urbanos contemporâneos. In: PAULA, Flávia M. de A.; CAVALCANTI, Lana de

S.; PIRES, Lucineide M. (Orgs.). **Os jovens e suas espacialidades**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016. p. 121-142.

CORREIA, Luana F. **O PIBID/PUC-Rio no cenário das políticas públicas educacionais: Experiências de impacto na formação de professores de Geografia para a educação básica**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2018.

COSTA FILHO, Joaquim A. da. **Reestruturação urbana de Cajazeiras-PB influenciada pela implantação e expansão do Ensino Superior**. 2015. 89 f. Monografia (Graduação em Geografia). Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras-PB, 2015.

COUSIN, Cláudia da S. O estágio supervisionado em geografia como um *locus* que problematiza a identidade docente: narrativas de constituição em roda. In: PORTUGAL, Jussara F.; CHAIGAR, Vânia A. M. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 25-42.

CUNHA, João R. da. **Colégio Nossa Senhora de Lourdes: Cajazeiras**. João Pessoa: A União, 2000.

DAMIANI, Amélia L. **População e Geografia**. 10 ed. 4ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.

FERNANDEZ, Carmen. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n. 2, maio-ago. 2015, p. 500-528.

FLORENZANO, Teresa G. (Org.). **Geomorfologia: conceitos e tecnologias atuais**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

FORPIBID. Carta aberta. **Pibid**. 22 jun. 2015. Disponível em: < <http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/CARTA-FORPIBID.pdf> > acesso em 27 jul. 2019.

FORPIBID. Carta de Natal. **Pibid**. 11 dez. 2014. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/232015-CARTADENATAL.pdf> > acesso em 27 jul. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREITAS, Anniele S. F. de. **Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis: a cultura do PIBID de Geografia da Unicamp**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP: 2016.

GADET, Françoise *et al.* Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: GADET, Françoise; HAK,

Tony. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 39-60.

GATTI, Bernardete A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GALVÃO, Josias de C. **Água, a redenção para o Nordeste:** discursos das elites políticas cearenses e paraibanas sobre obras hídricas redentoras e práticas voltadas ao setor hídrico. 2003. 303f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ: 2003.

GOMES, Paulo C. da C. **O lugar do olhar:** elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GREGOLIN, Maria do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso** – diálogos & duelos. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

GROSSMAN, Pamela L. A Study in Contrast: Sources of Pedagogical Content Knowledge for Secondary English. **Journal of Teacher Education**, September-October, 1989, p. 24-31.

GROSSMAN, Pamela L. Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del Inglés en secundaria. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005, p. 1-18.

GROSSMAN, Pam; HAMMERNESS, Karen; MCDONALD, Morva. Redefining teaching, re-imagining teacher education. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, April 2009, p. 273-289.

KAERCHER, Nestor A. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia crítica.** Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KHAOULE, Anna M. K.; SOUZA, Vanilton C. Desafios atuais em relação à formação do professor de Geografia. In: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide M. (Orgs.). **Desafios da didática de geografia.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 87-106.

LEÃO, Vicente de P. Os cursos de geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica. In: ALBUQUERQUE, Maria A. M. de; FERREIRA, Joseane A. de S. **Formação, pesquisa e práticas docentes:** reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 15-45.

LIBÂNEO, José C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: 35ª Reunião Anual da ANPED 2012. **Anais...** Porto de Galinhas-CE. 2012. p. 1-10.

LOPES, Claudivan S. **O professor de Geografia e os saberes profissionais:** o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. 2010. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, 2010.

MAGALHÃES, Maria M. D. de. **A contribuição do PIBID Geografia CFP na construção da identidade profissional das professoras supervisoras**. 2018. 54 f. Monografia (Graduação em Geografia). Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras-PB, 2018.

MENEZES, Victória S. **Geografia escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. 2016. 204 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2016.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n.2, 2004, p. 33-49. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838> > acesso 31 ag. 2020.

MORAIS, Antônia J. de. *et al.* Conhecendo o ambiente escolar e a Geografia do Rio Grande do Norte. In: CARVALHO, Ana M. de. *et al.* (Orgs). **Veredas da formação docente**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2014. p. 63-76.

MORAIS, Eliana M. B.; ALVES, Adriana O.; BUENO, Míriam A. Os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de Geografia após a aprovação das Diretrizes. **Ateliê Geográfico**, Goiânia-GO, v. 13, n. 1, abr. 2019. p.170-186.

MORAIS, Nathália R. **A resignificação de saberes docentes nas ações dos professores supervisores do PIBID de Geografia da UEPB-Campina Grande**. Dissertação (mestrado). 118 f. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB: UFPB, 2018.

MOREIRA, Emília de R. F. **Mesorregiões de microrregiões da Paraíba: delimitação e caracterização**. João Pessoa: GEPLAN, 1988.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOURA, Marcelo de O.; PINHEIRO, Antonio C.; OLIVEIRA NETO, Irineu S. de. O Pibid Geografia na região Nordeste do Brasil. In: IV ENCONTRO REGIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO. 2018, Crato-CE. **Anais...** Crato: URCA, 2018. p. 332-343.

NEVES, Carmen M. de C. A Capes e a formação de professores para a educação Básica. **RBPG**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353 - 373, março de 2012.

NEVES, Karina F. T. V. **Os trabalhos de campo no ensino de geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica**. Ilheus: Editus, 2010.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Leonel J. R. A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efectivação. O caso da informática na educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 29, v.1, 2002, p. 1-8. Disponível em: < <https://doi.org/10.35362/rie2913071> > acesso em: 27 nov. 2019.

OLIVEIRA NETO, José J. de. **O PIBID: contribuições e reflexões para a formação docente**. 2018. 82 f. Monografia (Graduação em Geografia). Universidade federal de Campina Grande, Cajazeiras-PB, 2018.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 12ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

OROPALLO, Maria C. **A presença de Nietzsche no discurso de Foucault**. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo-SP, 2005.

OSAKABE, Haquira. **Argumentação e discurso político**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. p. 39-162.

PIBID DE GEOGRAFIA. **PIBID Geografia UFCG/ CFP** – Cajazeiras. Página inicial. 2014. Acesso em: <<https://pibidgeografiacajazeiras.blogspot.com/>> acesso em: 2 de fev. de 2020.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, Antonio C. **Lugares de professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Porto de Idéias, 2012.

PINHEIRO, Antonio C. Trajetória formativa e prática docente de professores de Geografia em João Pessoa (PB). **Boletim goiano de Geografia**. Goiânia, v. 35, n. 1, jan./abr. 2015. p. 37-51.

PINHEIRO, Antonio C.; ALMEIDA, David L. R. de. Currículo e formação de professores de Geografia na Paraíba. In: SILVA, Anieres B. da; GUTIERRES, Elias P.; GALVÃO, Josias de C. (orgs.). **Paraíba: pluralidades e representações geográficas**. Campina Grande: EDUFCG, 2017. p. 15-32.

PINHEIRO, Antonio C.; REIS, Christianne M. M.; MOURA, Marcelo de O. PIBID Geografia/ UFPB: reflexões sobre a formação de professores. In: LIMA, Rivete S. de. SILVA, Marluce P. da. (Orgs.). **Formação de professores: contribuições do PIBID**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 125-140.

PIRES, Heliodoro. **Padre mestre Inácio Rolim: um trecho da colonização do Norte brasileiro e o Padre Rolim**. 2ª ed. Teresina: Gráfica Estado do Piauí – Impressora e Editora Ltda, 1991.

PORTUGAL, Jussara F. Memórias, diários e portfólios: narrativas autobiográficas e formação docente. In: PORTUGAL, Jussara F.; CHAIGAR, Vânia A. M. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 43-72.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/UFCG 2014 a 2018. **Proposta - Edital nº 61/2013**. UFCG: Campina Grande, 2014.

RAMALHO, Betânia L.; CARVALHO, Maria E. P. de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, fev. 1994, p. 47-54. Disponível em: <
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/915/921>> acesso em: 27 nov. 2019.

RELATÓRIO PIBID/ UFCG. **Relatório de atividades do PIBID**. Ano base: 2014. UFCG: Campina Grande, 2015.

RELATÓRIO PIBID/ UFCG. **Relatório de atividades do PIBID**. Ano base: 2015. UFCG: Campina Grande, 2016.

RELATÓRIO PIBID/ UFCG. **Relatório de atividades do PIBID**. Ano base: 2016. UFCG: Campina Grande, 2017.

RELATÓRIO PIBID/ UFCG. **Relatório de atividades do PIBID**. Ano base: 2017. UFCG: Campina Grande, 2018.

RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de Geografia: o Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide M. (Orgs.). **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 107-124.

RODRIGUES, Vinicius B. **Trajetórias de socialização e escolarização de egressos do PIBID Geografia–UFRGS**. Dissertação (Mestrado). 114 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRS, 2018.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de O. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2009. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG: UFMG, 2009.

RUIZ, Antonio I.; Ramos, Mozart N.; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais**. Brasília: MEC, 2007.

SANTOS, Kainan R. dos. **Políticas públicas na formação de professores de Geografia: Análise dos efeitos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nos anais do ENPEG 2013**. Dissertação (Mestrado). 70 f. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: UFP, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. 6 ed. 2. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7 ed. 2 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017a.

SANTOS, Robson A. dos. **O professor de Geografia e o conhecimento docente: diálogos na construção do conhecimento profissional**. 2017. 174 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2017b.

SENE, Michael W. **A formação inicial de professores de Geografia e o PIBID: estudo de caso do programa nas universidades públicas do Paraná**. Dissertação (Mestrado). 130f. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava: UNICENTRO, 2016.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**. São Paulo, v.4, n.2, dez. 2014a. p.196-229.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Harvard, v. 57, n. 1, 1987. p. 1-22.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, 1986. p. 4-14.

SHULMAN, Lee S. Towards a Pedagogy of Cases. In: J. H. Shulman (Ed.). **Case Study Methods in Teacher Education**. New York: Teachers College Press, 1992. p. 1-30.

SHULMAN, Lee S. Theory, Practice, and the Education of Professionals. **The Elementary School Journal**, v. 98, n. 5, Special Issue: John Dewey: The Chicago Years. May, 1998, p. 511-526.

SHULMAN, Lee S. **What teachers should know and be able to do**. Arlington: National Board of Professional Teaching Standards, 2014b.

SHULMAN, Lee S.; SHERIN, Miriam G. Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. **J. Curriculum Studies**, v. 36, n. 2, 2004, p. 135-140.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith S. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.6, n.1, jan./jun. 2016, p.120-142.

SILVA, Irismar G. da. **Os prefeitos de Cajazeiras**. Teresina-PI: Halley S. A Gráfica e editora, 2014.

SILVA, Fernanda R. da. **O ensino de geografia nos trabalhos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. Dissertação (Mestrado). 127f. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: UFGD, 2018.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Desertificação: recuperação e desenvolvimento sustentável. In: GUERRA, Antonio J. T.; CUNHA, Sandra B. da. (orgs.). **Geomorfologia e meio ambiente**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019. p. 249-290.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAMIR, Pinchas. Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, 2005, p. 1-10.

TINTI, Douglas da S. **PIBID**: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC – SP. 2012. 148 f. Dissertação. (Mestrado em educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2012.

VERÍSSIMO, Alencar dos S. **A importância do PIBID para a formação docente**: a concepção dos alunos bolsistas do Curso de Geografia, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Dissertação (Mestrado). 229 f. Universidade Federal de Goiás, Catalão: UFG, 2018.

VIEIRA, Marilandi M. M.; ARAÚJO, Maria C. P. e. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. **Revista Cadernos de Educação**, n. 53, 2016. p. 80-100.

WOITOWICZ, Eliete. **A formação inicial de professores de Geografia no PIBID/UNIOESTE** – Campus de Marechal Cândido-PR (2011-2015). Dissertação (Mestrado). 144 f. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2016.

BIBLIOGRAFIA⁸²

LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia C. **Manual de estilo acadêmico:** trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. 6 ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2019.

ABNT. **NBR 6023:** Referências. Associação Brasileira de Normas e Técnicas, Rio de Janeiro: 2002.

ABNT. **NBR 6024:** Numeração progressiva das seções de um documento. Associação Brasileira de Normas e Técnicas, Rio de Janeiro: 2012.

ABNT. **NBR 6027:** Sumário. Associação Brasileira de Normas e Técnicas, Rio de Janeiro: 2013.

ABNT. **NBR 6028:** Resumo. Associação Brasileira de Normas e Técnicas, Rio de Janeiro: 2003.

ABNT. **NBR 6034:** Índice. Associação Brasileira de Normas e Técnicas, Rio de Janeiro: 2004.

ABNT. **NBR 10520:** Citações em documentos. Associação Brasileira de Normas e Técnicas, Rio de Janeiro: 2002.

⁸² Normas da ABNT utilizadas para formatação desta tese.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (DOUTORADO)

QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

Caro pibidiano (a),

Esta é a primeira parte do trabalho de campo da pesquisa de doutorado. Sua participação é muito importante para qualificar o nosso estudo. As questões propostas nesta etapa referem-se à sua formação acadêmica no curso de Licenciatura em Geografia e, especialmente, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), do qual faz parte. Esclarecemos que a pesquisa preza pelo **anonimato** dos participantes, desse modo, a identificação servirá apenas para seleção de alguns sujeitos para a segunda fase da pesquisa, a entrevista. Caso haja alguma dúvida, solicite-me para esclarecimentos. Desde já, agradecemos a sua contribuição nesta pesquisa. Obrigado.

David Luiz Rodrigues de Almeida (doutorando) e Antonio Carlos Pinheiro (orientador).

A. Dados e informações pessoais.

1. Nome completo: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

2. Idade: _____ anos

3. Sexo: () Feminino () Masculino

4. Estado Civil: _____

5. É residente na UFCG/ campus Cajazeiras?

() Sim () Não

Em caso positivo, há quanto tempo?

Quais são o seu município e o estado de origem?

6. Qual o nome do município e do estado onde reside?

7. Onde se localiza a sua residência?

() Zona rural () Zona urbana

8. Qual o nível de escolarização de seus pais e/ou responsável?

Mãe: _____

Pai: _____

Outro responsável: _____

9. Idade de conclusão do Ensino Médio: _____ anos.

10. Rede de ensino na qual cursou a Educação Básica predominantemente.

() Público () Privado

11. Qual o período em que está matriculado?

12. Em qual (is) turno (s) estuda?

() manhã () noite

13. Já realizou outro (s) curso (s) de nível superior?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, responda, quais e quando o(s) cursou?

14. Renda familiar

- () menos de um salário mínimo
 () um salário mínimo
 () dois a três salários mínimos
 () quatro a cinco salários mínimos
 () mais de cinco salários mínimos

15. Quantas pessoas moram em sua residência? _____ pessoas.

16. Depende financeiramente dos seus pais?

- () Sim () Não

17. Possui acesso à *internet* em sua residência?

- () Sim () Não

18. Marque a rede social/aplicativo que utiliza com maior frequência

- () *Whatsapp* () *Facebook*
 () *Twitter* () Outros, Quais?

19. Caso tenha TV, qual o tipo de recepção que ela utiliza?

- () TV a cabo () TV aberta () Não tenho TV

20. Qual o meio que utiliza, com maior frequência, para obter informações?

- () Assistir à TV
 () Ler revistas
 () Ler jornais
 () Utiliza a *internet*
 () Outros

Quais? _____

B. Participação no Pibid de Geografia.

21. Qual o nome da escola em que efetiva as ações no Pibid?

22. Há quanto tempo, em meses, participa do Pibid de Geografia? _____ meses.

23. A imersão no cotidiano escolar tem contribuído para reafirmar sua escolha profissional?

- () Sim () Não

24. Como avalia a relação com o (s) professor (es) de Geografia e equipe gestora da escola em que desenvolve suas atividades do Pibid?

- () Insuficiente () Regular () Bom

25. Destaque a periodicidade a respeito do planejamento do grupo do Pibid para as atividades executadas na escola.

- () Diariamente
 () Semanalmente
 () Mensalmente
 () Semestralmente

26. Como avalia seu conhecimento acerca dos conhecimentos pedagógicos (Didática, Filosofia e Sociologia da Educação, entre outros) adquiridos para o ensino de Geografia após esse período de ingresso no Pibid?

- () Insuficiente () Regular () Bom

27. O Pibid tem permitido a execução da pesquisa sobre o ensino de Geografia em sua formação docente?

- () Sim () Não

Em caso positivo, qual o grau que você atribui?

- () Insuficiente () Regular () Bom

28. A respeito das experiências do Pibid, você tem comunicado os seus sucessos e dificuldades à comunidade acadêmica e escolar?

- () Sim () Não

Em caso positivo marque a opção (ões) equivalente (s) a esta(s) comunicação (ões):

- () Publicações em eventos científicos
 () Apresentações de semana cultural, feira de ciências e outros eventos escolares
 () Relatórios a respeito das atividades do Pibid

() Outros. Quais? _____

29. Em sua opinião, qual o principal fator que prejudica o desenvolvimento do Pibid?

- ☐ A gestão escolar
☐ O orçamento de verbas destinadas ao Pibid
☐ O nível de conhecimento dos alunos
☐ A relação aluno, professor supervisor e pibidiano
☐ O conhecimento dos pibidianos acerca dos assuntos e de como ministrar as aulas

30. Você tem contato com pibidianos de Geografia de outras Instituições de Educação Superior?

- ☐ Sim ☐ Não

Em caso positivo, por favor, identifique a universidade a qual ele (a) pertence: _____

31. No que corresponde às manifestações sobre os cortes orçamentários dos projetos do Pibid, participou de alguma manifestação (virtual e/ou presencial) a favor da permanência do projeto?

- ☐ Sim ☐ Não

Em caso positivo responda, em qual (is) manifestação (ões) participou.

- ☐ Manifestações na Instituição de Educação Superior em que estuda
☐ Manifestações realizadas nas ruas
☐ Manifestações em redes virtuais como *Facebook* e *Twitter*
☐ Outras, quais? _____

32. Sobre as contribuições do Pibid para a sua formação docente na Universidade, você considera que:

- ☐ participar do Pibid contribuiu muito para a qualidade da formação recebida.
☐ participar do Pibid contribuiu satisfatoriamente para a qualidade da formação recebida.
☐ participar do Pibid contribuiu pouco para a qualidade da formação recebida.
☐ participar do Pibid não influenciou na qualidade da formação recebida

33. Numa escala de 0 a 10, qual seu grau de satisfação para com a profissão de professor de Geografia?

- ☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10

34. Com base naquilo que aprendeu no Pibid de Geografia, o que pretende fazer após o término do curso de Licenciatura em Geografia?

- ☐ Ainda não pensei sobre o assunto
☐ Realizar outro curso superior
☐ Ingressar na carreira docente na Educação Básica
☐ Ingressar em um curso de pós-graduação
☐ Outro, o quê?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (DOUTORADO)
CAMPUS JOÃO PESSOA – PB

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PIBIDIANOS

Nome do/a entrevistado (a): _____

Data: ____/____/____ Semestre do curso: ____

Tempo como bolsista no Pibid: _____

E-mail: _____ Telefone: _____

A. Inserção e conhecimento sobre o Pibid de Geografia.

1. Antes do Pibid já havia obtido alguma experiência enquanto docente na Educação Básica?
2. Como você tomou conhecimento do Pibid na universidade?
3. O que motivou a sua inserção no Pibid?
4. Em sua opinião, qual o objetivo do Pibid?
5. Qual o seu papel enquanto licenciando em Geografia no Pibid?

B. Conhecimentos escolares de Geografia no Pibid.

6. Para você, o que é a Geografia estudada na escola? Qual a sua função?
7. A partir da sua vivência no Pibid, como pensa que deve ser o ensino de Geografia?
8. A partir das intervenções no Pibid, como se aproxima desta proposta de ensino de Geografia na prática?
9. Os conhecimentos cotidianos dos alunos auxiliam no trabalho com os conhecimentos escolares de Geografia? Explique.
10. O Pibid considera a importância para a formação da cidadania. Como suas práticas de ensino de Geografia podem auxiliar nesta tarefa?
11. Acredita que suas experiências de vida podem contribuir com as ações do Pibid de Geografia? Por quê?

C. Formação inicial e a articulação teoria e prática.

12. Em sua opinião, qual a importância da experiência prática na formação do professor de Geografia antes de ele assumir as ações docentes como profissional?
13. Quanto à articulação teoria e prática no Pibid, em que você acredita que tem se diferenciado de outros licenciandos em Geografia? Em que/quais aspectos?
14. Para você, das ações didático-pedagógicas realizadas pelo Pibid, quais contribuíram de modo mais efetivo para o aprendizado da docência em Geografia?
15. Qual a sua relação com o espaço escolar e com outros sujeitos que o compõem?

16. Como tem sido trabalhada a pesquisa na sua formação para a docência? Qual o seu uso no contexto escolar?

D. O processo didático na experiência do Pibid de Geografia.

17. Há alguma relação do lugar (Cajazeiras) para o planejamento/desenvolvimento das aulas de Geografia? Por quê?

18. Qual o papel do pibidiano no processo didático de Geografia? Como foi/é sua relação com o (s) professor (es) supervisor (es) para o desenvolvimento deste trabalho?

19. Quais as estratégias empregadas pelo Pibid para propiciar a aprendizagem dos alunos da Educação Básica? Como sabe que os alunos aprendem?

20. Como você percebe a integração dos conteúdos disciplinares discutidos na sala de aula da universidade com a elaboração do conhecimento escolar de Geografia?

21. Em que medida os programas curriculares (objetivos, métodos, discurso e conteúdos) trabalhados na instituição escolar correspondem às necessidades dos alunos nas aulas de Geografia? E como você tem tratado desta questão na sua formação?

22. Como você entende a contribuição das experiências na escola para a elaboração dos seus conhecimentos como professor (a)?

E. Processo de identificação profissional.

23. Antes da experiência no Pibid, como você se sentia em relação a ser professor (a) de Geografia?

24. Em sua opinião, quais situações, condições, atividades e vivências oportunizadas pelo Pibid mais contribuíram para o aprendizado da profissão docente?

25. Considerando a experiência proporcionada pelo Pibid, que paralelo você faz entre a aprendizagem da profissão antes e depois de participar do programa?

26. Você participou de alguma manifestação relacionada ao Pibid e/ou à educação? Você acredita que sua motivação esteja relacionada com as atividades desenvolvidas no Pibid?

F. Dinâmica final – adjetivando.

Apresente um adjetivo que caracterize, em seu ponto de vista, as seguintes palavras:

a) Pibid;

b) Geografia;

c) Professor.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (DOUTORADO)
CAMPUS JOÃO PESSOA – PB

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSOR
SUPERVISOR DE GEOGRAFIA**

Data da entrevista: ____/____/____

Tempo como professora da Educação Básica: _____

Tempo como professora supervisora de Geografia: _____

E-mail: _____ Fone: _____

A. Inserção e conhecimento sobre o Pibid de Geografia.

1. No que corresponde ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), qual a função da professora supervisora para a formação de professores de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no Centro de Formação de Professores (CFP)?
2. O que é o Pibid para a UFCG? Qual o seu objetivo?
3. Qual o perfil dos alunos de Licenciatura em Geografia do Pibid que participa das atividades na Escola Básica? O que se espera desses sujeitos?

B. Conhecimentos escolares de Geografia no Pibid.

5. Enquanto professora supervisora do Pibid, o que é a Geografia estudada na escola? Qual a sua função?
6. Qual a proposta de ensino de Geografia que é realizada pelo Pibid de Geografia na UFCG/ CFP?
7. O Pibid considera a importância para a formação da cidadania. Como as práticas dos projetos de intervenção de Geografia podem auxiliar nesta tarefa?
8. As experiências de vida dos alunos da licenciatura podem contribuir com as ações do Pibid Geografia? Por quê?

C. Formação inicial e a articulação teoria e prática.

9. Enquanto professora supervisora do Pibid, qual o papel da experiência prática na formação do professor de Geografia antes de ele assumir as ações docentes como profissional?
10. Como avalia o trabalho em equipe e a colaboração dos alunos bolsistas do Pibid para efetivação das ações propostas?
11. Qual a proposta da pesquisa articulada à formação para a docência que é adotada pelo Pibid de Geografia na UFCG/ CFP? E qual o seu uso no contexto escolar?
12. Além da execução dos projetos de intervenção na escola, há outros momentos para a formação dos licenciandos em Geografia que fazem parte do Pibid? Quais momentos são esses e como contribuem para essa formação para o magistério?

D. O processo didático na experiência do Pibid de Geografia.

13. Há alguma relação do lugar (Cajazeiras) para o planejamento/desenvolvimento das ações do Pibid de Geografia?
14. Qual o papel do aluno bolsista no processo didático de Geografia? Como os alunos bolsistas do Pibid de Geografia auxiliavam no desenvolvimento deste trabalho?
15. Quais as estratégias empregadas pelo Pibid de Geografia para propiciarem a aprendizagem dos alunos da Educação Básica? O que isso contribui para a formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia?
16. Em que medida os programas curriculares (objetivos, métodos, discurso e conteúdos) trabalhados na instituição escolar correspondem às necessidades dos alunos da Educação Básica nas aulas de Geografia? Enquanto professora supervisora do Pibid, como compreende essa questão na formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia?
17. Qual a contribuição das experiências na escola para a elaboração dos conhecimentos dos alunos do curso de licenciatura como professor (a) de Geografia?

E. Processo de identificação profissional.

18. A partir do ingresso dos alunos da Licenciatura em Geografia, você verifica alguma mudança na vontade de eles seguirem a profissão do magistério?
19. Em sua opinião, quais situações, condições, atividades e vivências oportunizadas pelo Pibid de Geografia mais contribuem para o aprendizado da profissão docente?
20. Quais as principais dificuldades encontradas pelos professores supervisores para a realização das atividades propostas?
21. Como foram/são organizadas as manifestações relacionadas ao Pibid e/ou à educação? Você acredita que isso contribui para a formação de professores de Geografia?

F. Dinâmica final – adjetivando.

Apresente um adjetivo que caracterize, em seu ponto de vista, as seguintes palavras:

- a) Pibid;
- b) Geografia;
- c) Professor.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (DOUTORADO)
CAMPUS JOÃO PESSOA – PB

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADOR DE
ÁREA DE GEOGRAFIA**

Data da entrevista: ____/____/____

Tempo como professor do curso de Licenciatura em Geografia da UFCG: _____

Tempo como Coordenador de área de Geografia: _____

E-mail: _____ Fone: _____

A. Inserção e conhecimento sobre o Pibid de Geografia.

1. No que corresponde ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), qual a função da coordenação de área para a formação de professores de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) no Centro de Formação de Professores (CFP)?
2. O que é o Pibid para a UFCG? Qual o seu objetivo?
3. Como é realizado o processo de seleção de alunos bolsistas para o Pibid de Geografia? Quais os critérios de avaliação adotados para essa escolha?
4. Qual o perfil dos alunos de Licenciatura em Geografia que ingressam no Pibid na UFCG/CFP? A partir de sua experiência, qual a principal motivação desses alunos ao buscarem o ingresso no Pibid?
5. O que se espera do aluno do curso de Licenciatura em Geografia que ingressa no Pibid da UFCG/ CFP?

B. Conhecimentos escolares de Geografia no Pibid.

6. Para a coordenação de área, o que é a Geografia estudada na escola? Qual a sua função?
7. Qual a proposta de ensino de Geografia que é apresentada pelo Pibid Geografia na UFCG/ CFP?
8. O Pibid considera a importância para a formação da cidadania. Como as práticas dos projetos de intervenção de Geografia podem auxiliar nesta tarefa?
9. As experiências de vida dos alunos da licenciatura podem contribuir com as ações do Pibid de Geografia? Por quê?

C. Formação inicial e a articulação teoria e prática.

10. Para a gestão de área do Pibid, qual o papel da experiência prática na formação do professor de Geografia antes de ele assumir as ações docentes como profissional?
11. Como você avalia o trabalho em equipe e a colaboração dos bolsistas do Pibid (alunos e professores) para efetivação das ações propostas?
12. Qual a proposta da pesquisa articulada à formação para a docência que é adotada pelo Pibid de Geografia na UFCG/CFP? E qual o seu uso no contexto escolar?

13. Além da execução dos projetos de intervenção na escola, há outros momentos para a formação dos licenciandos em Geografia que fazem parte do Pibid? Quais momentos são esses e como contribuem para essa formação para o magistério?

D. O processo didático na experiência do Pibid de Geografia.

14. Há alguma relação do lugar (Cajazeiras) para o planejamento/desenvolvimento das ações do Pibid de Geografia?

15. Qual o papel do aluno bolsista no processo didático de Geografia? Como a coordenação de área avalia a relação entre o (s) professor (es) supervisor (es) e os alunos bolsistas para o desenvolvimento deste trabalho?

16. Quais as estratégias empregadas pelo Pibid Geografia para propiciarem a aprendizagem dos alunos da Educação Básica? O que isso contribui para a formação inicial dos alunos do curso de licenciatura em Geografia?

17. Há alguma integração dos conteúdos disciplinares discutidos na sala de aula da universidade com a elaboração do conhecimento escolar de Geografia?

18. Em que medida os programas curriculares (objetivos, métodos, discurso e conteúdos) trabalhados na instituição escolar correspondem às necessidades dos alunos da Educação Básica nas aulas de Geografia? Como a coordenação de área do Pibid compreende essa questão na formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia?

19. Qual a contribuição das experiências na escola para a elaboração dos conhecimentos dos alunos do curso de licenciatura como professor (a) de Geografia?

E. Processo de identificação profissional.

20. A partir do ingresso dos alunos da Licenciatura em Geografia, você verifica alguma mudança na vontade de eles seguirem a profissão do magistério?

21. Em sua opinião, quais situações, condições, atividades e vivências oportunizadas pelo Pibid Geografia mais contribuem para o aprendizado da profissão docente dos licenciandos participantes?

22. Quais as principais dificuldades enfrentadas pela coordenação de área do Pibid Geografia para a realização das atividades propostas?

23. Como foram/são organizadas as manifestações relacionadas ao Pibid e/ou à educação? Você acredita que isso contribui para a formação de professores de Geografia?

F. Dinâmica final – adjetivando.

Apresente um adjetivo que caracterize, em seu ponto de vista, as seguintes palavras:

- a) Pibid;
- b) Geografia;
- c) Professor.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (DOUTORADO)
CAMPUS JOÃO PESSOA – PB

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADOR DE
ÁREA DE GESTÃO EDUCACIONAL**

Data da entrevista: ____/____/____

Tempo como professor do curso de licenciatura em Geografia da UFCG: _____

Tempo como Coordenador de área de gestão educacional da UFCG: _____

E-mail: _____ Fone: _____

A. Inserção e conhecimento sobre o Pibid de Geografia.

1. No que corresponde ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), qual a função da coordenação de área de gestão educacional para a formação de professores da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em especial no Centro de Formação de Professores (CFP)?
2. O que é o Pibid para a UFCG? Qual o seu objetivo?
3. Como é realizado o processo de seleção de alunos bolsistas para o Pibid? Quais os critérios de avaliação adotados para essa escolha?
4. Qual o perfil dos alunos de licenciatura que ingressam no Pibid na UFCG/CFP? A partir de sua experiência, qual a principal motivação desses alunos ao buscarem o ingresso no Pibid?
5. O que se espera do aluno do curso de licenciatura em Geografia que ingressa no Pibid da UFCG/CFP?

B. Formação inicial e a articulação teoria e prática.

1. Para a gestão educacional do Pibid, qual o papel da prática na formação do professor de Geografia antes de ele assumir as ações docentes como profissional?
2. No que corresponde à articulação entre a teoria e prática no Pibid, há algum diferencial entre a formação dos licenciandos em Geografia para outros cursos? Em caso afirmativo, quais seriam?
3. Qual o diferencial entre a proposta de formação inicial pelo Pibid de outras atividades curriculares, a exemplo dos estágios supervisionados, e extracurriculares da UFCG/CFP?

C. Uso de estratégias didático-pedagógicas na experiência do Pibid de Geografia.

1. Quais orientações didático-pedagógicas para efetivação dos projetos de intervenção do Pibid são dadas aos bolsistas do programa (alunos da licenciatura, coordenadores de área e professores supervisores)? Como isso orienta o aprendizado da docência em Geografia?
2. Qual tem sido a recepção dos alunos da Educação Básica às suas ações didático-pedagógicas para o ensino de Geografia na escola? E como você avalia essa recepção?
3. Qual a proposta da pesquisa articulada à formação para a docência que é adotada pelo Pibid na UFCG/CFP? E qual o seu uso no contexto escolar?

D. O processo didático na experiência do Pibid de Geografia.

1. Há alguma relação do lugar (Cajazeiras) para o planejamento/desenvolvimento das ações do Pibid de Geografia?
2. Qual o papel do aluno bolsista no processo didático de Geografia? Como a gestão educacional avalia a relação entre o (s) professor (es) supervisor (es) e os alunos bolsistas para o desenvolvimento deste trabalho?
3. Quais as estratégias empregadas pelo Pibid para propiciarem a aprendizagem dos alunos da Educação Básica? O que isso contribui para a formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia?
4. Há alguma integração dos conteúdos disciplinares discutidos na sala de aula da universidade com a elaboração do conhecimento escolar de Geografia?
5. Em que medida os programas curriculares (objetivos, métodos, discurso e conteúdos) trabalhados na instituição escolar correspondem às necessidades dos alunos da Educação Básica nas aulas de Geografia? Como a gestão educacional do Pibid compreende essa questão na formação inicial dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia?
6. Qual a contribuição das experiências na escola para a elaboração dos conhecimentos dos alunos do curso de licenciatura como professor (a) de Geografia?

E. Processo de identificação profissional.

1. A partir do ingresso dos alunos das licenciaturas, em especial da Geografia, você verifica alguma mudança na vontade de eles seguirem a profissão do magistério?
2. Em sua opinião, quais situações, condições, atividades e vivências oportunizadas pelo Pibid mais contribuem para o aprendizado da profissão docente?
3. Quais as principais dificuldades da coordenação de gestão educacional do Pibid para a realização das atividades propostas?
4. Como foram/são organizadas as manifestações relacionadas ao Pibid e/ou à educação? Você acredita que isso contribui para a formação de professores de Geografia?

F. Dinâmica final – adjetivando.

Apresente um adjetivo que caracterize, em seu ponto de vista, as seguintes palavras:

- a) Pibid;
- b) Geografia;
- c) Professor.

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO

O respeito à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou seus representantes legais manifestem a sua concordância à participação. Exige-se que o esclarecimento se faça em linguagem acessível e que inclua os seguintes aspectos: justificativa, objetivos, procedimentos que serão utilizados na pesquisa; desconforto e riscos possíveis que serão utilizados na pesquisa; garantia de esclarecimentos, antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia; liberdade do sujeito em recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado; garantia do sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado de forma alguma.

Eu, _____

RG nº _____ CPF nº _____, concordo em participar do estudo **“O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em Geografia, Cajazeiras-PB”**, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador David Luiz Rodrigues de Almeida sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Local e data: _____

Nome da Universidade: Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras-PB.

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador _____