UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

MESTRADO

CARLOS AUGUSTO BARROS DA SILVA

A CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DO PIBID-GEOGRAFIA NA REGIÃO DO CARIRI CEARENSE

JOÃO PESSOA – PB

MARÇO DE 2020

CARLOS AUGUSTO BARROS DA SILVA

A CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DO PIBID-GEOGRAFIA NA REGIÃO DO CARIRI CEARENSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG- UFPB) como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.
Orientador: Profº. Dr. Antonio Carlos Pinheiro
Coorientador: Profº. Dr. Emerson Ribeiro

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente. Linha de Pesquisa: Educação Geográfica.

JOÃO PESSOA – PB

MARÇO DE 2020

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Carlos Augusto Barros da.
A criatividade na formação de professores : o caso do PIBID-Geografia na região do Cariri cearense / Carlos Augusto Barros da Silva. - João Pessoa, 2020.
185 f. : il.

Orientação: Antonio Carlos Pinheiro.
Coorientação: Emerson Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN.

1. Geografia. 2. Formação de professores. 3. Criatividade na sala de aula. 4. PIBID. I. Pinheiro, Antonio Carlos. II. Ribeiro, Emerson. III. Título.

UFPB/BC CDU 910(043)

A CRIATIVIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CASO DO PIBID-GEOGRAFIA NA REGIÃO DO CARIRI CEARENSE

Por

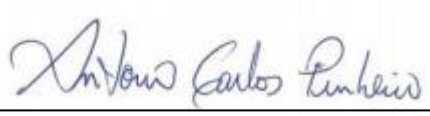
Carlos Augusto Barros da Silva

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

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada em: 27/08/2020

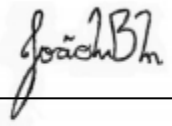
Aprovada por:



Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro
Orientador

Prof. Dr. Emerson Ribeiro
Coorientador

Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso
Examinador interno



Prof. Dr. **João Martinho Braga de Mendonça**
Examinador externo

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

Agosto de 2020

Dedico esta dissertação à minha Família, Newton, Vauricélia, Vanessa e Valéria. Meus incansáveis apoiadores, que fizeram festa durante este meu percurso!

Comfortably numb (Pink Floyd)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um exercício de refletir sobre o tempo. Assim,

Agradeço, inicialmente, à CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – pela concessão de bolsa, sem a qual não seria possível conduzir esta pesquisa;

Agradeço ao Professor Dr. Antonio Carlos Pinheiro, meu orientador nesta pesquisa, por demonstrar que para o processo de criação textual: "Disciplina é liberdade";

Agradeço ao Profº Dr. Emerson Ribeiro, meu coorientador nesta pesquisa, que há tempos me ensina que a Geografia se epelha na arte!

Agradeço, também, ao Profº Dr. Lenilton Francisco de Assis que, durante minha adaptação à Universidade Federal da Paraíba, me desafiou com leituras e problemáticas instigantes;

Agradeço ao Profº Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo, do Programa de Pós-Graduação em Educação que, durante o seminário de dissertação desta pesquisa, contribuiu decisivamente com os rumos do meu projeto;

Agradeço aos componentes da minha banca de Qualificação: Profº Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso e Profº Dr. João Martinho de Mendonça, pelas contribuições e ordenamentos no rumo desta pesquisa;

Agradeço à Profª Dra. Doralice Sátyro Maia, pelas inesquecíveis aulas de "Metodologia para a Investigação Geográfica", disciplina que consolidou sabores e saberes pela Geografia!

Agradeço ao Profº Dr. João César Abreu de Oliveira que, numa noite boêmia de quarta-feira, no tradicional "Bar do Toninho" na cidade de Crato-Ceará, me estimou bons conselhos sobre a carreira universitária, dos quais jamais esquecerei;

Agradeço ao meu nobre amigo Me. Diego Leite Alexandre (Geraldo), pela amizade forjada na Geografia, ainda nos tempos da Graduação. Muito desta pesquisa se originou das nossas conversas;

Agradeço à Profª Antonia Devanilde da Silva, carinhosamente conhecida por mim enquanto "Madrinha Dé", que, ao saber do meu ingresso em um curso de licenciatura, lançou-me palavras de esperança acerca do ofício docente ... palavras que permanecem me inspirando.

Agradeço aos sujeitos desta pesquisa, colegas que contribuíram incansavelmente durante este caminho, e que acreditam, assim como eu, em uma Geografia criativa;

Agradeço ao meu indubitável amigo, Neutel Ferreira Alencar, que no exercício da vida tem me mostrado que "A volta por cima vem na continuação". Neste espaço, também agradeço a David Barros e José Oliveira, amigos-irmãos que no percurso deste estudo tornaram minha

vida mais alegre e ébria.

Faço um agradecimento aos componentes dos grupos de estudo e pesquisa “4 elementos” e “GEPEG” - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica.

Agradeço à Sônia, nossa secretária do Programa de Pós-Graduação em Geografia, pela prontidão e humanismo de suas palavras e ações.

Agradeço ao meu camarada Anderson Felipe Santos Oliveira, pelas reflexões cartográficas compartilhadas comigo, na elaboração dos mapas desta pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à turma do Mestrado (2018.1) do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba. Porém, dito desse modo, seria incerto. Neste caso, **obrigado** – Adriano, André, Arimateia, Anderson, Camila, Diego, Deus, Eliane, Erick, Felipe, Guilherme, Jeovanes, Jeferson, Joseline, Lígia, Léo, Maurilio, Renilson e Rejane – pelo acolhimento, riso e conhecimentos compartilhados! Certamente a Geografia ganhará profissionais críticos, criativos e cuidantes (evocando as palavras de Leonardo Boff)!

Aqui, eternizo minha gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida mediante o entendimento de que a criatividade é uma aptidão humana, e pode ser condicionada dentro do processo formativo docente. Como palco para as nossas reflexões, utilizamos o espaço do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – como ponto de referência para a elaboração das nossas questões e problema de pesquisa. Escolhemos este programa, inserido na realidade do Cariri cearense, por ter possuído, durante os anos de 2014 a 2016, um projeto alternativo cuja abordagem se destinou à criatividade sob vias artísticas. Este trabalho, portanto, tem como objetivo principal compreender se houve reflexos na formação oferecida pelo PIBID Geografia, por meio da metodologia "Instalações Geográficas", na identificação de habilidades criativas pelos ex-bolsistas participantes do programa. Para o desenvolvimento da nossa investigação, partimos de uma abordagem qualitativa, assentada na utilização de entrevistas semiestruturadas, como forma de encontrar, na dimensão discursiva dos sujeitos, elementos que persistiram em suas práticas. Diante disso, demarcamos alguns critérios que filtraram o espectro de sujeitos e de informações, dentre eles: o tempo e a permanência na docência. Além das narrativas dispostas sob as entrevistas, empregamos tanto o acervo documental-fotográfico do programa supracitado, como o dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, para subsidiar nosso campo de evidências. Pudemos verificar, como ressonâncias das contribuições advindas do PIBID, a inserção de estratégias didáticas, mobilizadas a partir de princípios associativos e representativos, na prática desses professores (ex-bolsistas do programa), bem como a ressignificação da noção empreendida acerca da criatividade.

Palavras-Chave: PIBID. Criatividade. Formação de Professores. Associação. Representação.

ABSTRACT

This research was developed through the understanding that creativity is a human skill, and can be conditioned within the teaching training process. As a stage for our reflections, we use the PIBID space - Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships - as a reference point for the elaboration of our questions and research problem. We chose this program, inserted in the reality of Cariri from Ceará, for having, during the years 2014 to 2016, an alternative project whose approach was aimed at creativity under artistic ways. This work, therefore, has as main objective to understand if there were reflexes in the formation offered by PIBID Geography, through the Geographical Installations methodology, in the identification of creative abilities by the ex-fellows participating in the program. For the development of our investigation, we started from a qualitative approach, based on the use of semi-structured interviews, as a way to find in the discursive dimension of the subjects, elements that persisted in their practices. Therefore, we demarcated some criteria that filtered the spectrum of subjects and, of information: among them the time and the permanence in teaching. In addition to the narratives provided under the interviews, we used both the documentary-photographic collection of the aforementioned program, and that of the subjects involved in this research, to support our field of evidence. We were able to verify as resonances of the contributions coming from PIBID, the insertion of didactic strategies mobilized from associative and representative principles, in the practice of these teachers (ex-scholars of the program), as well as the resignification of the notion undertaken about creativity.

Keywords: PIBID. Creativity. Teacher training. Association. Representation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
URCA	Universidade Regional do Cariri
I.G.	Instalações Geográficas

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 - Área de estudo e municípios da Região Metropolitana do Cariri.....36
Mapa 02 - Distribuição das escolas do PIBID.....74
Mapa 03 - Município de Assaré.....141

LISTA DE FIGURAS

Figura1 - *Revolving* (1917).....50
Figura2 - A fonte (1917).....52
Figura3 - Apresentação do Conteúdo dos Domínios Morfoclimáticos.....59
Figura4 - Divisão de Equipes.....60
Figura 5- *Brainstorming*.....62
Figura6 – Cochos.....63
Figura7 - Processo de Montagem das Instalações Geográficas.....64
Figura 8 - Funcionário da escola 65
Figura 9 - Instalação Geográfica Domínio dos Mares de Morros.....66
Figura 10 - Instalação Geográfica Domínio da Caatinga.....67
Figura11- Instalação Geográfica Domínio Amazônico.....68
Figura 12 - Explicação das Instalações Geográficas.....69
Figura 13 - Visão Geral da Exposição.....70
Figura 14 - Primeira Reunião do PIBID.....76
Figura 15 - Apresentação da Escola aos bolsistas do PIBID Geografia.....77
Figura 16 - Reunião de planejamento.....78
Figura 17 - Exposição do conteúdo, PIBID Geografia 79
Figura 18 - Adoção de Reuniões quinzenais no PIBID.....80
Figura 19 - Aula de campo 81
Figura 20 – Objetos base das Instalações.....83
Figura 21 - Alunos realizando a montagem da Instalação Geográfica.....84
Figura 22 – Missão cumprida – Instalações feitas! 85
Figura 23 – Explicando a Obra.....86
Figura 24 – Grupo de expectadores do curso de Pedagogia.....89
Figura 25 - A letra A e cabeça de um boi.....123
Figura 26 – Capacitação de Professores na semana pedagógica de Assaré 142
Figura 27 - Casa Grande do Infincado.....144
Figura 28 - Instalação – Vestígios da Fazenda – em processo de montagem 147
Figura 29 - Ensaio e exposição da I.G “No rastro da fazenda”.....148
Figura 30 - Utilização da Ficha Técnica.....149
Figura 31 - Apresentação dos alunos.....150
Figura 32 - Roda de capoeira no terreiro da casa grande do Infincado.....152
Figura 33 - Secretaria de educação fazendo considerações sobre a atividade.....152
Figura 34 - Representação da Bacia Hidrográfica com uma folha.....157
Figura 35 - Ilustração de uma Bacia Hidrográfica.....158
Figura 36 - Processo de montagem da Instalação.....160
Figura 37 - Exposição das I.G na escola presidente Geisel.....161
Figura 38 - I.G Bioma Mata atlântica.....162
Figura 39 – I.G Bioma Amazônico.....163
Figura 40 - Caracterização do conteúdo "Terrorismo".....166

SUMÁRIO

1 AOS NAVEGANTES 13

2 ÂNCORA - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA. 17

2.1 A pesquisa qualitativa e sua afirmação no campo educacional 17

2.2 Levantamento bibliográfico 19

2.3 O trabalho de campo 20

2.4 Critérios para a Eleição dos Sujeitos da Pesquisa 22

2.5 Produção e Análise dos dados: A aplicação de Entrevistas 24

2.6 A Região no PIBID e o PIBID na Região 27

2.7 A Espacialidade da Pesquisa: A Região do Cariri Cearense 30

3 CONVÉS – ENTRE FONTES E FATOS: A ENGRENAGEM DO PIBID GEOGRAFIA 40

3.1 Entre termos e tramas: Instalações Geográficas ou Instalações Artísticas? 47

3.2 As Instalações Geográficas: Os procedimentos para a sua realização 55

3.3 O Subprojeto norteador: O caso das Instalações Geográficas 67

3.4 Sobre a Identificação com a Formação Criativa do PIBID: Primeiros apontamentos 84

4 VELA – ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO CRIATIVA DE PROFESSORES . 97

4.1 Aportes para a compreensão da Criatividade 97

4.2 Entre Ócios e *Insights*: As Fases Do Processo Criativo 105

4.3 *Eureka*: O Que pensam os Docentes sobre a Criatividade 110

5 MASTRO – AS RESSONÂNCIAS DO PIBID: ENTRE LIMITES E REMODELAGENS 117

5.1 A Representação Pedagógica do conteúdo Geográfico: Apontamentos sobre a Associação de Ideias a Objetos 117

5.2 A Associação: O eixo entre a Percepção e a Representação 123

5.3 A Recepção Artística no Ensino de Geografia: A Forma das Associações 129

6 A LUNETA SOB A PROA – O ESTÍMULO À CRIATIVIDADE SOB VIAS ARTÍSTICAS: O CASO DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS 136

6.1 Professor Polivalente: a materialização do conteúdo sob associação de objetos 137

6.2 Professora Gonçalves: a representação do conteúdo geográfico 149

6.3 Professor Almirante: O uso da performance nas aulas de Geografia 160

7 EM DERIVA - OS LIMITES DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR 165

7.1 Náufrago - Por uma Formação Criativa de Professores! 173

8 TERRA-À-VISTA – CONSIDERAÇÕES FINAIS 175

REFERÊNCIAS 177

1 AOS NAVEGANTES

Esta dissertação, que foi desenvolvida a partir da linha de Pesquisa em Educação Geográfica, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), apresenta e discute a respeito da formação criativa de professores ofertada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que fez parte da formação de professores de Geografia, proporcionada pela Universidade Regional do Cariri (URCA), no Ceará, no ano de 2010 até o ano de 2017.

Como objetivo geral para a pesquisa, buscamos compreender se houve reflexos da formação oferecida pelo PIBID Geografia, por meio da metodologia Instalações Geográficas, na identificação de habilidades criativas pelos ex-bolsistas, participantes do programa.

O percurso que nos situa nessa finalidade se inicia através do meu ingresso em um grupo de estudos denominado *"*Geografia e Criatividade*"* (GC), ainda em vigência, sob orientação e coordenação do professor Emerson Ribeiro, desde o ano de 2013.

Ainda sobre o grupo, é por meio dele que tenho o primeiro contato com a metodologia das Instalações Geográficas. O segundo contato obtido com essa prática se dá enquanto bolsista do PIBID (2014 – 2016), que tinha como subprojeto norteador o desenvolvimento dos conteúdos com base nessa metodologia das Instalações Geográficas. Esse contato é permeado de dúvidas quanto à utilidade dessa prática no contexto escolar.

Em suma, essas dúvidas são recorrentes nos sujeitos que tomam conhecimento dessa prática pela primeira vez. Ademais, a oportunidade de participar do grupo, ao mesmo tempo lecionar através do PIBID, contribuiu na maturação e interesse pelo tema da criatividade em Geografia, especialmente com o uso da metodologia citada.

À vista disso, foi por meio da leitura da tese do professor Emerson Ribeiro, intitulada *Processos criativos em Geografia: Metodologia e Avaliação para a Sala de Aula em Instalações Geográficas,* que conheci os primeiros referenciais de criatividade destinados à Geografia. Quando o PIBID Geografia encerrou suas atividades, no ano de 2017, enquanto ex-bolsista e componente do grupo de estudos, identifiquei um crescente interesse pela adesão da proposta em escolas e secretarias, na Região do Cariri Cearense. Esse interesse pela metodologia suscitou na criação de minicursos e oficinas, pelo grupo, com propostas de capacitação nessa prática.

Durante a realização dessas oficinas e minicursos, estava sendo vista a participação de alguns ex-bolsistas egressos do programa PIBID, na procura de novas atualizações sobre a metodologia. Este fato denota que há uma permanência e identificação com a prática, no

entanto, a sua aplicação ainda suscita dúvidas referentes aos seus procedimentos metodológicos, fato que implica em adaptações, feitas pelos professores, para o seu uso e trabalho em sala de aula.

Destarte, já foi possível identificar o trabalho dessa metodologia nas cidades de Crato, Juazeiro do Norte, Brejo Santo, Assaré e Santana do Cariri, ambas pertencentes ao que se concebe enquanto Região do Cariri, no Ceará. Além disso, temos tido notícia, por meio de ex-bolsistas e alunos egressos do curso de Geografia, do espraiamento da metodologia por outros estados, como a exemplo, na cidade de Cajazeiras no interior da Paraíba (PB) e no Exu, interior de Pernambuco (PE).

Esse alastramento da metodologia repercute em contradições ou, ainda, promove uma extensão do debate acerca das Instalações Geográficas, sobretudo pelo viés da criatividade. Em face disso, nos interessamos pelos desdobramentos que esses sujeitos sociais estão atribuindo a essa prática, e, assim, constitui-se o embrião desta pesquisa.

Acreditamos que a atribuição de novas possibilidades no trabalho da metodologia, integra um movimento de ressignificação dessa prática, e o contato obtido com ela, seja no PIBID ou nas oficinas ofertadas pelo grupo de estudos já supracitado, reverbera em possibilidades criativas no trabalho dos conteúdos da Geografia.

Assim, a experiência tida no PIBID demonstra não ter sido totalmente suficiente para a compreensão geral acerca da metodologia, no entanto, percebeu-se que esses sujeitos (egressos do programa) possuem uma aptidão focalizada sobre estratégias pedagógicas de ensino, sobretudo na mobilização de aspectos criativos para este.

Ademais, sabemos que o funcionamento do PIBID se mobiliza por meio da inserção dos graduandos no terreno escolar, adiantando seu contato direto com a docência. Apesar de não contemplar, em totalidade, todos os estudantes de cursos de licenciatura, o programa tem contribuído de forma elementar na formação de professores, juntamente ao estágio supervisionado.

Nesse sentido, utilizaremos, para a nossa pesquisa, as narrativas produzidas por meio de entrevistas, aplicadas aos ex-bolsistas participantes do programa que, sob nossa pressuposição, apresentam características diferenciadas, pertinentes a uma formação que condicionou aspectos artísticos e criativos na constituição das identidades docentes desses que são, hoje, professores.

Utilizamos na nossa investigação o recorte espaço-temporal disposto na região do Cariri, e as documentações que evidenciam o acervo do programa com base nos anos de 2014 a 2016.

Dessa forma, como problema, nos propomos a investigar quais os reflexos de uma possível contribuição pedagógica do PIBID Geografia, por meio da metodologia Instalações Geográficas, na afirmação de habilidades criativas dos sujeitos participantes?

A partir dessa questão central, partimos da hipótese de que o contato, e, consequentemente, o desenvolvimento de atividades mobilizadas por meio das Instalações Geográficas, no espaço formativo do PIBID, condicionaram nesses bolsistas, atualmente professores formados, a identificação de habilidades e de posturas pedagógicas mais criativas.

Para compreendermos a importância desse programa na formação desses professores, já estabelecidos na rede básica de ensino, apresentaremos algumas das questões de pesquisa que serão norteadoras na investigação. É importante destacar que as questões de pesquisa, de acordo com Flick (2009, p.103), "são como uma porta de entrada para o campo", orientando a tomada de decisões e procedimentos acessíveis à coleta de campo.

Em face do exposto, as questões levantadas partem da biografia pessoal advindas de experiências pretéritas (FLICK, 2009) enquanto bolsista do PIBID, fato este que nos faz investigar: houve uma identificação profissional com o trabalho desenvolvido no PIBID, no tocante à aprendizagem da metodologia de ensino por Instalações Geográficas? Como a metodologia das Instalações Geográficas contribuiu nas concepções de criatividade dos professores? Quais habilidades pedagógicas, enfatizadas no PIBID, os professores permanecem utilizando para com a rede básica de ensino, comparando seus limites e possibilidades no cotidiano escolar?

Dessa forma, acreditamos que "o que define a opção metodológica é, na verdade, a problemática da pesquisa. Ela nos aponta as fontes que deverão ser acionadas e indica quais metodologias devemos empregar para ter acesso às fontes" (TURRA NETO, 2012, p.2).

Diante disso, metodologicamente, tendo por base a utilização de entrevistas semiestruturadas, e sob a luz da leitura e abordagem qualitativa, buscamos revelar indícios discursivos sobre a relação das contribuições mais significativas do ponto de vista da criatividade, na e para a formação desses sujeitos (ex-bolsistas do PIBID).

Ademais, para a divisão dos nossos capítulos e sub-tópicos, associamos as partes deste texto aos componentes de uma embarcação e suas condições em alto mar. Tal associação se remete a uma atividade mediada por um de nossos sujeitos da pesquisa (Página 142).

Assim, apresentaremos, inicialmente, o marco teórico-metodológico em que nos **ancoramos,** bem como os instrumentos e técnicas utilizadas nesta investigação. Abordaremos, ainda, os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos, assim como a espacialidade que se remete à pesquisa.

Para o **primeiro capítulo**, o denominamos de **"Convés"** por alojar as experiências pretéritas dos bolsistas do PIBID, que hoje fazem-se sujeitos da nossa investigação. Nesse capítulo, abordamos uma discussão sobre a literatura que trata do PIBID, bem como destinaremos energia textual para definirmos o que entendemos por Instalações Geográficas.

Essa caracterização é necessária para tornar o leitor ciente dessa prática, assim como dos seus procedimentos metodológicos. Para essa caracterização da metodologia, partiremos de um exemplo desenvolvido pelo Professor Me. Alexandre Ribeiro, no ano de 2018, por considerarmos essa atividade coerente com a sequência didática abordada.

No **segundo capítulo**, trataremos da iluminação que o processo criativo provoca em professores e alunos, a partir de uma perspectiva de ensino que privilegie a invenção sem necessariamente desmerecer a reprodução dos conteúdos. Nesse sentido, demarcaremos os conceitos de criatividade tratados pela literatura e, também, pela formulação de noções dos sujeitos desta pesquisa. Atribuímos o nome **"Vela"** para essa etapa.

Para o **terceiro capítulo,** designamos o nome de **"Mastro"** como sendo o suporte responsável por suspender as velas de um barco. A ascensão da criatividade em nossa pesquisa, portanto, está relacionada à discussão de três conceitos: a representação, a percepção e a associação. A partir desses conceitos é que encontraremos as ressonâncias desta pesquisa.

Por falarmos em ressonância, e estarmos descrevendo o capítulo que evoca as associações, o pesquisador em questão destaca que esta palavra surgiu mediante a lamentável situação de alguns colegas submetidos a um exame de mesmo nome. Adiantamos que as associações permeiam a vida cotidiana e, dificilmente, podemos aprender sem fazer conexões.

Recebendo o nome de "**A luneta sob a proa**", destacamos as atividades que foram observadas de forma mais latente. Selecionamos três experiências e as descrevemos como evidência das ressonâncias deixadas pelo PIBID. Após o turbulento apontamento dessas evidências, nos deparamos em situação de "**Deriva"**, contemplando as contradições que os sujeitos da pesquisa nos enfatizaram. Por fim, em situação de "**Náufrago"**, manifestamos as condições que podem ser retiradas das situações caóticas do exercício docente. Apontando, assim, um rumo para as nossas considerações derradeiras, em **"Terra à vista!"**.

2 ÂNCORA - ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

Apresentaremos a seguir o tipo de abordagem utilizada na pesquisa, bem como a sua caracterização no tocante ao plano metodológico e suas técnicas mobilizadas durante o roteiro da pesquisa. Informamos também ao leitor que, para a sua melhor compreensão, inicialmente descreveremos de forma breve o contexto histórico da consolidação da abordagem qualitativa no âmbito educacional.

Entendemos que o percurso de afirmação da abordagem qualitativa permeia o reconhecimento de possibilidades de estudo, no campo educacional, que incluem a problemática aqui exposta, justamente por tratar e reconhecer as experiências vivenciadas por sujeitos, sob a ótica do empirismo, através das suas narrativas e discursos.

2.1 A pesquisa qualitativa e sua afirmação no campo educacional

A abordagem metodológica que conduzirá o desenvolvimento da presente pesquisa está assentada na abordagem de cunho qualitativo. De acordo com Flick (2009, p.25), a abordagem qualitativa não se restringe a um único padrão "teórico e metodológico". Privilegiaremos na presente pesquisa o universo de significados, aspirações, valores e atitudes, que alargam o universo da pesquisa, em detrimento de operacionalizações e variáveis (MINAYO, 2012).

Bogdan e Biklen (2010) trazem uma discussão sobre a aceitação da pesquisa qualitativa no campo da educação, expondo que sua institucionalização é recente (década de 1960), mas que a investigação qualitativa possui uma tradição de longa data, sobretudo demarcando o século dezenove como ponto de partida.

No referido século, não podemos negligenciar o repertório positivista que orientava a maior parte das produções científicas desse período, fato que restringiu o domínio científico à experiência sensível, vista como alicerce fundante do conhecimento, pelo positivismo.

O Positivismo

> puede definirse como un método científico y como una concepción filosófica del mundo, aspectos ambos que están íntimamente ligados entre sí. Como método científico el positivismo es un empirismo inductivo racionalista y decididamente antimetafísico. A ello va unida una posición naturalista y um reduccionismo científico en el que las ciencias de la naturaleza se convierten en el modelo de toda cientificidade, lo cual, a su vez, deriva lógicamente de la concepción monista del mundo, que es essencial a este movimiento. (CAPEL, 1988, p.268 – 269)

Diante disso, o "monismo positivista" (princípio unilateral), que buscava produzir leis naturais que explicassem o funcionamento da sociedade, repercutiu claramente no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, que em comparação com a ótica da quantificação e

da experimentação, era vista como inferiorizada. Sobre isso, Capel (1988) escreve que o positivismo:

> planteaba a las ciencias sociales problemas de certa gravedad, que sumieran a estos científicos em un permanente complejo de inferioridade frente a los científicos de la natureza que si podían realizar experimentos (Ibidem, 1988, p. 270)

Esse rebaixamento, do ponto de vista metodológico, só é superado a partir do cenário de mudanças e rupturas paradigmáticas decorridas ao longo do século XX. Parte dessas mudanças ocorridas no campo da pesquisa qualitativa, e aplicadas à educação, são tributárias das contribuições dos ditos "Sociólogos de Chicago", grupo que se apropriou das perspectivas etnográficas, desde o trabalho de campo à observação participante, legitimadas por Bronislaw Malinowisk (BOGDAN, BIKLEN, 2010)

Este grupo deu ênfase aos estudos urbanos, sobretudo ao cotidiano da cidade, e, com o passar do tempo, encontrou no mundo social da escola um campo fértil e promissor para a pesquisa. Citando uma das obras consideradas clássicas desse período, *Sociology of Teaching*, de Willard Waller, Bogdan e Biklen (2010) escrevem que:

> Na *Sociology of Teaching*, Waller baseou-se em **entrevistas em profundidade**, em histórias de vida, na observação participante, no registro de casos, em diários, cartas e outros documentos pessoais, para descrever o mundo social dos professores e seus alunos. Para Waller, a ideia base do livro era a crença de que "as crianças e os professores não constituem inteligências incorpóreas, nem máquinas de ensino e de aprendizagem, mas sim seres humanos integrais, enlaçados num labirinto complexo de interconexões sociais. (BOGDAN E BIKLEN, 2010, p. 30, **Grifo nosso)**

Em virtude do exposto, recorremos novamente a Bogdan e Biklen (2010, p. 36), quando estes nos esclarecem que outra "evolução metodológica importante foi o desenvolvimento da entrevista como uma estratégia central da investigação qualitativa", fato que propiciou, na década de cinquenta do século XX, um crescimento no número de trabalhos que se utilizaram desse instrumento.

Adotando argumentos complementares às mudanças sofridas ao longo do século XX, Bogdan e Biklen, (2010) nos evidenciam que a década de sessenta, do presente século, é responsável pela institucionalização dos métodos da pesquisa qualitativa no universo escolar. Para os autores, a investigação qualitativa ascendeu fortemente nesse período, sendo associada ao forte espírito democrático que caracterizou essa época.

Bodgan e Biklen (2010, p.36) esclarecem que "os anos sessenta chamaram a atenção nacional para os problemas educativos, reavivaram o interesse pela investigação qualitativa e tornaram os investigadores educativos mais sensíveis a este tipo de abordagem".

Diante desse cenário de evidência dos problemas escolares, a consolidação da pesquisa qualitativa provocou um alargamento do universo educacional, o contexto de aprendizagem, a

rotina e a própria vida dos professores viraram perspectivas passíveis de investigação.

Em face do exposto, consideramos que a escolha da presente abordagem metodológica vai de encontro ao tipo de lastro empírico (de natureza discursiva) pela qual mobilizamos na referida pesquisa. Interpolando uma posição complementar, ressaltamos que:

> Não se trata de uma questão valorativa, o que está sendo diferenciado com estes termos é a natureza da informação, que é resultado da pesquisa e matéria prima para elaboração do conhecimento. No caso da pesquisa quantitativa, o material é, basicamente, de natureza numérica e permite tratamento estatístico, como cálculo de porcentagem, de amostra, elaboração de matrizes, bem como representação gráfica. **No caso da pesquisa qualitativa, o material é, basicamente, de natureza discursiva** – um relato, uma história de vida, uma descrição de um fenômeno, cujo tratamento exige técnicas outras e as formas de representação são, sobretudo, extratos dos próprios discursos, tomados como representativos daquilo que o investigador quer expressar. Nenhuma é melhor ou pior do que a outra e ambas apresentam seus desafios, seus limites e suas potencialidades. (TURRA NETO, 2012, p. 1, **Grifo nosso**)

Diante disso, a produção de dados, ou, ainda de acordo com o referido autor, de informações, está submetida ao processo de interação humana. Nesse caso, de acordo com Turra Neto (2012), quando a pesquisa qualitativa assume o corpus central da pesquisa, seu foco direciona-se exclusivamente aos sujeitos sociais envolvidos. Dessa forma, alguns procedimentos são marcantes nesse tipo de abordagem, tais como a observação participante, a própria entrevista em profundidade, grupo focal, etc.

Desse modo, não nos interessamos pelo universo quantificável ou estatístico de opiniões, mas consequentemente pela apuração dos significados, dos pontos de vista que evidenciam as experiências “que envolvem os seres humanos e suas intricadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”, valores esses que são perseguidos pela investigação de tipo qualitativo. (GODOY, 1995).

Acreditamos que a aplicação dessas entrevistas aos professores que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos revelaram resquícios formativos, e, sobretudo, evidências de que a criatividade é uma qualidade humana que pode ser potencializada mediante a prática. Contudo, essa dimensão de resultado foi possível mediante a aplicação de instrumentos metodológicos que respaldaram essa abordagem.

Apresentamos, a seguir, os instrumentos teórico-metodológicos que nos auxiliaram no percurso desta investigação, em consonância com o tipo de abordagem que nos ancoramos.

2.2 Levantamento bibliográfico

O percurso metodológico que conduziu o desenvolvimento desta pesquisa partiu de uma

revisão bibliográfica, que se estendeu até o segundo semestre de 2019.

A revisão bibliográfica

> coloca à frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir idéias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais (...) (CRUZ NETO, 2002, p. 52-3)

Cabe destacar esse compromisso em razão do cuidado para com os conceitos mobilizados durante a pesquisa, e com a própria abordagem qualitativa utilizada. Vamos recorrer à leitura de artigos, relatórios, livros e periódicos para subsidiar nossa fundamentação teórica, bem como nos situar em relação à reflexão produzida sobre o tema de nossa pesquisa, antes, durante e depois da plena ida ao campo.

2.3 O trabalho de campo

O trabalho de campo foi desenvolvido a partir do contato e da aplicação de entrevistas aos sujeitos da pesquisa, ainda no primeiro semestre de 2019, fato que se estendeu por conta das condições de acesso dos sujeitos, ao segundo semestre de 2019. Comecemos, pois, esclarecendo que compreendemos o campo para além do seu sentido trivial e/ou imediato.

O uso recorrente do termo em algumas áreas de estudo da Geografia, a exemplo da sua parte física, parece distanciar essa acepção das pesquisas educacionais. Contudo, o trabalho de campo também é parte do universo metodológico das pesquisas em educação, e, neste caso, da Educação Geográfica.

Argumentando sobre, Flick (2009, p.108) escreve que o termo "campo" é genérico e (...) "pode designar uma determinada instituição, uma subcultura, uma família, um grupo específico de pessoas com uma biografia especial, tomadores de decisões em administrações ou empresas, e assim por diante".

Neste sentido, compreendemos que as visitas feitas às instituições que foram receptoras do PIBID, a saber das cinco escolas citadas em nossa introdução, bem como o contato para com os professores egressos que participaram do programa enquanto bolsistas, nos fazem situar esta etapa enquanto um reconhecimento de campo, tendo em vista o seu pleno acesso.

O acesso ao campo, para Flick (2009), se estabelece como uma etapa crucial na produção de dados que, por produzir contatos mais intensos, necessita da utilização da sensibilidade pelo pesquisador, para concretizar esse passo-chave no processo de pesquisa.

Adotando posições análogas, Bogdan e Bliklen (2010, p.115) dizem que o "primeiro problema com que o investigador se depara no trabalho de campo é a autorização para conduzir

o estudo que planeou".

Complementando, ressaltam que adentrar no campo:

> (...) refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito (...) não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. (BOGDAN e BLIKEN, 2010, p.113)

Em virtude disso, Flick (2009, p. 111) nos esclarece que "(...) existe o nível das pessoas responsáveis pela autorização da pesquisa", e este fato reclama dos entrevistados a disponibilização do seu tempo e vontade. Portanto, o acesso aos indivíduos é, para Flick (2009), uma etapa central que é, na maioria das vezes, dificultada pela perspectiva da disponibilidade e localização dos sujeitos envolvidos (fato que será elencado na discussão sobre os critérios utilizados para selecioná-los, no próximo tópico – página 17).

Diante disso, entramos em contato via *e-mail*, previamente, com todos os seis possíveis sujeitos da pesquisa, explicitando basicamente o interesse de convite para a participação na presente pesquisa, e, sobretudo, as nuances que envolverão os consentimentos legais.

Sobre isto, um termo de consentimento[1] foi utilizado por nós como medida eventual, para sanar quaisquer percalços do ponto de vista da legalidade das narrativas e do seu pleno uso público. Acreditamos que a escolha dos sujeitos representa um ato político e, antes do acesso às instituições, precisamos pensar no proceder do acesso às pessoas.

Para Flick (2009, p.108), "os pesquisadores não podem adotar um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas". Essas suposições de neutralidade, elencadas pelo positivismo, foram, para Capel (1988, p. 271), prejudiciais ao tratamento das ciências sociais que ficaram submetidas à busca de leis físico-naturais que "serían posibles en el reino (...) del hombre.".

Diante disto, o conhecimento prévio da temática, seja a partir de experiências pretéritas e, sobretudo, de questões norteadoras, facilita o convite e a objetividade do relacionamento para com os sujeitos da pesquisa.

Antes da plena ida ao campo, elaboramos um roteiro de entrevista que, sob nossa visão, foi mais respaldado a partir da aplicação de um teste piloto como base. Este pode ser concebido enquanto uma estratégia metodológica que auxilia o pesquisador a regularizar o instrumento de pesquisa até então desenhado, tendo em vista que o estudo piloto é aplicado antes do contato com os sujeitos delimitados para o estudo.

Em virtude disso, Yin (2005, p. 104) denomina essa estratégia de estudo de caso piloto,

[1] Em Anexo

e explica que o estudo de caso permite “aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos”. Vale ressaltar que é possível surgir nessa etapa novas questões para a pesquisa.

Neste caso, para a produção do teste piloto, nos baseamos nos documentos e relatórios que circundam o acervo documental já produzido no PIBID, material este que encepa nossas questões de pesquisa, bem como as reflexões iniciais sobre o programa.

O emprego de um estudo piloto na pesquisa qualitativa é um pré-teste que, de acordo com Gil (1999, p.137), garante, ou pelo menos possibilita ao investigador, uma maior “clareza” das problemáticas pelas quais se vislumbra mobilizar na pesquisa, bem como auxiliar a produção de dados, a partir de um conhecimento prévio (neste caso, como critério, entrevistaremos um ex-bolsista que participou do PIBID, e hoje é professor da rede básica de ensino).

É importante ponderar que, ao passo dos resultados da aplicação do teste piloto, novas questões foram suscitadas, questões essas que não haviam sido contempladas pela ótica do presente pesquisador, e até mesmo das informações obtidas pelos relatórios.

Acreditando que a junção das informações presentes nos relatórios (incluindo o acervo fotográfico) e a malha de dados pertinentes às entrevistas produzidas, nos garantiram evidências substantivas quanto ao nosso lastro de dados empíricos.

Mostremos a seguir, os critérios utilizados para a eleição dos sujeitos.

2.4 Critérios para a Eleição dos Sujeitos da Pesquisa

Todo processo de escolha supõe uma renúncia. Deste modo, apresentamos os critérios utilizados para selecionar e localizar os sujeitos para a nossa pesquisa. Para esta pesquisa, os atores sociais, considerados sujeitos na pesquisa, foram bolsistas do PIBID no período de 2014 a 2016.

O PIBID Geografia, no Cariri Cearense, contou com quarenta e dois (42) bolsistas, cinco supervisores (5) e dois coordenadores institucionais (2). Diante desse quadro, o universo de escolhas se alarga, dada a quantidade de sujeitos participantes no programa.

De acordo com Flick (2009), uma das etapas mais problemáticas no processo da pesquisa qualitativa corresponde ao tempo dos sujeitos, portanto, sua acessibilidade. Diante disso, para localizarmos todos os bolsistas, e consequentemente nos depurarmos sobre suas condições de vida pós-universidade, contamos com a ferramenta digital/rede social “Facebook”.

Cabe salientar que usamos essa ferramenta somente como porta de acesso aos sujeitos,

tendo em vista que, no período que tange o ano de 2014 a 2016, todos os bolsistas foram organizados em um grupo de mobilização intitulado "PIBID Geografia-URCA 2015"[2], que ainda se encontra em atividade, mesmo com o fim do programa na presente instituição.

Diante e por base disso, conseguimos os contatos, *e-mails* e telefones disponíveis, pela maioria dos bolsistas no grupo em questão, fato que nos facilitou situar a localização e o acesso para com os referidos sujeitos.

Por conseguinte, os sujeitos escolhidos na pesquisa são os atores pelos quais mobilizaremos a produção de dados qualitativos, mediante a transcrição de suas entrevistas. Dentro da pesquisa qualitativa, o tratamento de dados não ocorre de forma mecânica, não se opera somente uma extração de informações, mas uma produção de narrativas (FLICK, 2009).

Como critérios para a pesquisa, elencamos três premissas pelas quais delimitaram o grupo de sujeitos envolvidos: O primeiro deles refere-se necessariamente à permanência dos bolsistas na atividade docente. Este fato, bastante sintomático, nos situa na condição dos ex-bolsistas, agora enquanto professores de Geografia formados; bem como denota o fato da evasão docente que costuma ocorrer nos cursos de licenciatura, antes, durante e depois da formação (CALDAS, 2007).

Com base neste critério, demarcamos que 12 bolsistas prosseguiram em outras áreas, alguns influenciados pela frustração das condições de trabalho, e todas as suas margens, outros pela falta de identificação com a profissão de professor, fato que é notório no meio docente.

Diante desse primeiro critério, temos um grupo razoavelmente menor, mas que ainda escapa em números, contamos agora com 30 bolsistas. Para a eleição do segundo critério, utilizamos, ao contrário do primeiro, uma referência geradora relacionada à identificação com a docência, e, conseguinte, ao tempo de experiências na atuação docente.

Escolhemos a margem de três anos como o tempo de experiência utilizado como parâmetro para a escolha e recorte desse grupo de sujeitos. Surpreendentemente, o fato de escolher esse critério demonstrou que poucos seriam retirados por meio dessa margem, logo, situando que a vasta maioria já possui esse tempo de experiência.

Com base nesse critério, pudemos fazer um recorte de somente seis (6) bolsistas, portanto, restando-nos ainda vinte e quatro (24) sujeitos aptos para a pesquisa. No entanto, um terceiro critério foi um divisor de águas. Dos vinte e quatro (24) sujeitos, somente treze (13) bolsistas se encontravam na Região do Cariri cearense, por termos nosso recorte espacial nessa área, enviamos *e-mails* convidando e sondando quais desses sujeitos teriam disponibilidade e

[2] Disponível em https://www.facebook.com/groups/1413889108868052/ Acesso em 01/05/2019

vontade para a investigação. Mesmo explicando que não iríamos expor as identidades, somente cinco (05) sujeitos se prontificaram em contribuir com nossa pesquisa.

Diante dessas incertezas do tempo e da vida dos sujeitos (FLICK, 2009), **demarcamos cinco (05) sujeitos para a nossa pesquisa**. Cabe destacar que cada um desses cinco sujeitos trabalhou em uma escola distinta no PIBID, e, aleatoriamente, receberá o pseudônimo de cada uma dessas instituições. **(Professor Almirante; Professora Gonçalves; Professor Coelho; Professora Távora e Professor Polivalente)**

2.5 Produção e Análise dos dados: A aplicação de Entrevistas

A utilização de entrevistas pressupõe do pesquisador certa maturidade frente a sua condução. De acordo com Martínez (2000), a condução técnica da entrevista pode sugerir algumas precauções a serem tomadas, desde a escolha do local apropriado até a forma acolhedora de diálogo, pelo qual se sugere seu encaminhamento.

Cabe destacar, ainda, o fato do compromisso do entrevistador em saber mais ouvir do que simplesmente lançar questões mecânicas, atentando-se até mesmo as expressões corporais e as entonações de voz feitas pelos entrevistados, comportamentos estes que não podem passar despercebidos aos sentidos do entrevistador/pesquisador.

Diante disso, acreditamos que esses contatos possibilitados pelas entrevistas, além da rica produção de dados e informações, possibilitam um amadurecimento valioso para o pesquisador em questão.

De acordo com Flick (2009, p.160), as entrevistas são entendidas como “uma das bases metodológicas situadas na pesquisa qualitativa”, como já referido inicialmente por Bogdan e Bliken (2010), a inserção das entrevistas no ambiente das pesquisas qualitativas repercutiu positivamente na sua consolidação.

Adotaremos as entrevistas do tipo semipadronizadas, que de acordo com Flick (2009, p. 149), admitem “questões confrontativas”, pautadas na “formulação intencional de questões baseadas em teorias científicas”.

Também conhecida por entrevistas semiabertas ou semidiretivas, as entrevistas semipadronizadas seguem um roteiro previamente estabelecido, com perguntas e temas norteadores, no entanto, não se restringem a eles, podendo emergir novas informações dada a abertura de diálogo, possibilitada pela relação do entrevistador e entrevistado (MANZINI; 1990).

Diante disso, é notório prescrever que

> As entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. (FLICK, 2009, p. 144)

Diante e por base nessas considerações, buscamos criar, durante as entrevistas, um espaço de ambiência leve, com fruição e liberdade de ideias. Em respeito disso, visando não comprometer a lisura e muito menos a fidedignidade dos enunciados, demonstramos compromisso com a transcrição das opiniões expressas pelos professores, tendo por base o fio de ética como condutor da presente pesquisa.

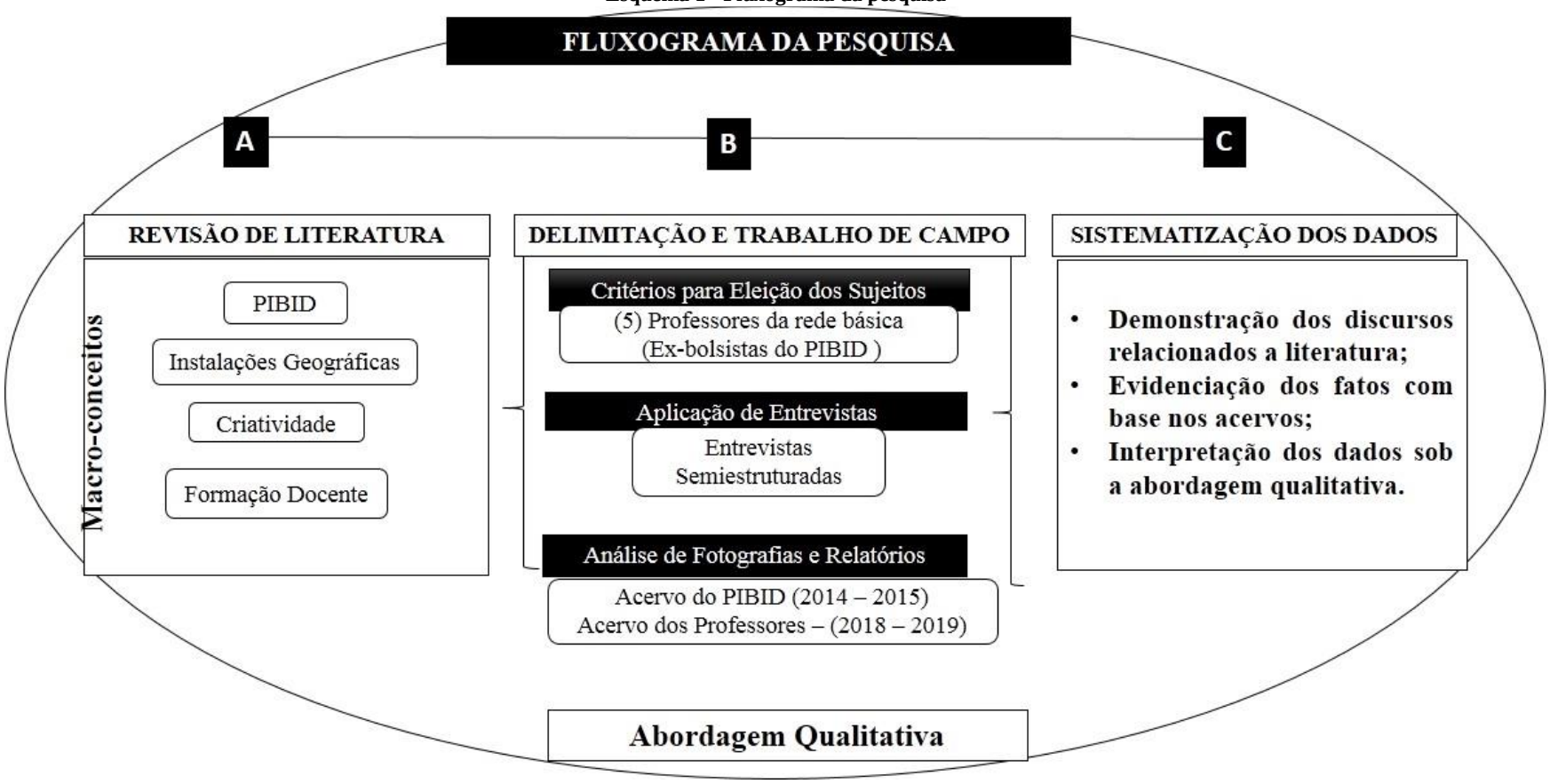
Diante do registro e transcrição dos depoimentos, utilizaremos da análise desse material, fazendo resumos e demarcações dos encontros e distanciamento dos sujeitos. Acerca disso, consultamos alguns materiais disponibilizados pelos sujeitos, que variam desde planos de aulas, relatórios e, também, fotografias.

Para a análise fotográfica, nos baseamos no estudo da obra de Burke (2004), Monteiro (2016) e Rios, Costa e Mendes (2016). Desse modo, nesta pesquisa, o acervo pessoal desses professores foi compreendido enquanto documentações relativas as suas práticas. Acerca disso, algumas fotografias e relatórios, por exemplo, corroboraram com os discursos criados nas entrevistas, tornando-se, portanto, evidências latentes para o nosso trabalho.

Desse modo, ao elencarmos esses critérios aos sujeitos envolvidos na pesquisa, delimitamos a dimensão, também o uso de informações para cada questão de pesquisa envolvida. Assim, para os dois primeiros capítulos, utilizaremos as entrevistas (narrativas) de todos os cinco sujeitos envolvidos. E para o nosso último capítulo, descreveremos três práticas feitas por esses professores, tendo em vista que, por uma questão de tempo-espaço da pesquisa, poderemos fazer uma análise mais aprofundada de ambas as experiências e discursos.

É notável verificar, segundo Turra Neto (2012), a natureza discursiva a que se faz presente e necessária na pesquisa qualitativa em educação. Sendo assim, é mediante essa abordagem que interpretamos os dados levantados nesta investigação. Por fim, após descrito nosso percurso metodológico, ilustremos este de forma objetiva:

Esquema 1 - Fluxograma da pesquisa



Elaborado pelo Pesquisador (2020)

Desta forma, antes de abordarmos a espacialidade do contexto do PIBID no Ceará, em especial a sua importância para a região do Cariri Cearense, explanamos o que compreendemos por Região.

2.6 A Região no PIBID e o PIBID na Região

Região! Nos sentimos motivados a tecer considerações acerca deste, que é "um dos conceitos mais tradicionais na Geografia" (Souza, 2015, p. 135), por dois motivos específicos: Primeiro, porque não nos sentiríamos confortáveis em utilizar o termo de forma avulsa, durante o texto, sem demonstrarmos nenhum conhecimento sobre ele. Segundo, porque a linha de pesquisa em educação Geográfica também suscita preocupações epistemológicas, como qualquer outra área ou núcleo de pesquisa da Geografia.

Em virtude disso, antes de iniciarmos a discussão sobre a Região do Cariri Cearense, e, em especial, sua área metropolitana propriamente dita, é necessário esclarecermos, de forma breve, o que compreendemos por Região a partir da Geografia, que faz desta categoria ferramenta chave para analisar a ordem do espacial, e no nosso caso de pesquisa, empreendermos a importância de uma formação geográfica que se mobilize pelos elos da arte e da criatividade, mas que não perca os referenciais epistemológicos da disciplina.

Diante disso, observando a literatura que trata sobre o conceito de Região, verificamos que a própria categoria acompanha o desenvolvimento epistemológico da Geografia.

O embate conceitual e metodológico que permeou o campo de estudo e investigação da Geografia durante os fins do século XIX e XX (1870 e 1970, respectivamente), também acompanhou os rumos de atribuição que o conceito de Região possui. Tendo em vista que desde o seu processo de institucionalização, até sua notoriedade nos campos das investigações sociais, a Geografia, e, sobretudo, o conceito de "Região", se reinventou a cada campo filosófico e técnico-científico de determinado período.

De acordo com Santos (1985), a Região já foi considerada a categoria 'par excellence' do estudo espacial, ou nas palavras de Souza (2015, p. 135), o "carro chefe" das investigações Geográficas, devido a, aparentemente, condensar os fenômenos sociais e naturais, por meio da descrição, fato que ao longo do tempo foi revisto pelas novas perspectivas filosóficas, pelas quais a Geografia se referenciou.

De maneira geral temos, a partir da discussão de Christofoletti (1982) e Corrêa (2012),

uma tentativa de ilustrar e/ou construir um quadro de referência das perspectivas e tendências predominantes no campo de pesquisa e análise da atividade geográfica, tentativas estas que rubricam a importância do conceito de Região nesses momentos. Ainda sobre isso, temos em Gomes (2012) uma discussão referente aos diferentes domínios que utilizam o conceito de Região, identificando desde sua utilização no senso comum, até as variadas significações que o conceito foi gradualmente concebendo ao longo do tempo.

Fazendo um recorte que se estende desde 1870 até 1950, período clássico da Geografia, ao qual ela é institucionalizada ainda no século XIX e passa a fazer parte dos currículos universitários, temos, nesse momento, a fase áurea do conceito, sobretudo em relação a sua aplicação corrente. Chistofoletti (1982) nos aponta que nesse período, Alfred Hettner, notório geógrafo alemão da época, definia como objeto de estudo da Geografia o estudo da diferenciação regional da superfície.

A Geografia que, já adentrada nos campos universitários, apressadamente necessitava da elaboração conceitual e metodológica para se tornar fecundo o espírito da pesquisa geográfica. Visto isso, compreende-se que nesse momento voltavam-se as preocupações para o cerne das definições e orientações dessa ciência. O caminho da pesquisa geográfica (ou seja, a metodologia) parecia cada vez mais complexo e, sobretudo, confuso, em disparidade, por exemplo, com outro percalço transversalmente tomando os espaços nos moldes da ciência, a qual seria a primeira dicotomia: A Geografia física e a Geografia humana.

O Conceito de Região, juntamente com o conceito de paisagem, integram as ambições e são privilegiados nesse primeiro momento da história do pensamento geográfico. Convém ressaltar que, de acordo com Christofoletti (1982), o conceito de espaço aparece somente nas obras de Friedrich Ratzel, ao qual está muito relacionado a uma concepção orgânica, instintiva e calcada na ecologia.

A Região, partindo de uma premissa de distinção, era mais facilmente recortada, apesar de alguns autores, como Hatshorne e Hettner, mencionarem a necessidade da criação de modelos, tendo em vista a chamada tendência nomotética, porém, via-se muito mais uma intensa valorização da unicidade dos fenômenos, ou seja, uma forte dependência da idiografia, da descrição (GOMES, 2012).

Por esse caráter meramente descritivo, e utilizado como referência de distinção de áreas, a Geografia buscava a totalidade em um espaço absoluto, influenciado, sem existência, como prefere Santos (2008), o espaço era um palco dado às ações humanas, e que tinha no conceito de Região o trabalho de síntese nos limites da observação e do determinismo, a busca da

totalidade que nem mesmo os geógrafos estavam situados a visualizar ou observar através de suas lentes.

Fazendo um salto espaço-temporal temos, no período que se data de 1950 a 1970, o surgimento e desenvolvimento de uma nova corrente geográfica, e que possibilitará ao conceito de Região uma nova utilização, trata-se, pois, da Geografia quantitativa.

Tendo suporte no positivismo lógico, o conceito de Região agora é feito por números e estatísticas. Há nessa tendência uma intensa valorização da distância, dentro de um espaço em tela, liso e que não deixa de ser absoluto. O que se tem de mencionar é que agora, certamente, o interesse dos geógrafos não está atrelado a definições, mas em uma busca metodológica eficaz, que traga critérios de avaliação e regionalização.

Regionalizar passa a ser uma técnica em Geografia. É uma classe de área, com determinados arranjos e determinadas disparidades que "equilibram" o espaço. Marcada pela revolução teorético-quantitativa, a Região, para ser definida, passa a ter uma multiplicidade de critérios, e não mais somente uma única base específica de construção, mas diferentes usos, agrupamentos e objetivos (CORRÊA; 1997).

Nesse sentido, o privilégio excessivo para a formação de uma classe de área geométrica, e/ou ainda uma planície isotrópica, baseada no racionalismo hipotético e dedutivo, fez com que essa tendência perpetuasse nas análises regionais certa a-historicidade dos fenômenos sociais, ou seja, as contradições, os agentes sociais, o tempo e as transformações são inexistentes e/ou renegados a um plano secundário.

Em suma, para Gomes (2012):

> (...) a noção de região pode ser assim empregada como uma referência associada à localização e a limites mais ou menos habituais atribuídos à diversidade espacial (...). como referência a um conjunto de área onde há o domínio de determinadas características que distinguem aquela área das demais. (GOMES, 2012, p. 53)

Com um pensamento complementar, Corrêa (2012, p. 23) indica que a região "constitui um longo processo de evolução maturação da região, onde muitas obras do homem fixaram-se, ao mesmo tempo, com grande força de permanência e incorporadas sem contradições ao quadro final da ação humana.".

Podemos, a esse respeito, já apontar a dimensão de critérios geoambientais que distinguem o Cariri das suas cercanias, a exemplo da constituição da Chapada do Araripe e os seus nichos ecológicos, bem como, sob artifício de outro exemplo, indicar a construção da religiosidade, dos elementos culturais e festivos que endossam essa mesma área.

Nesse sentido, concordamos com Sene e Moreira (2000) quando estes nos trazem

algumas reflexões para o debate:

> As regiões devem ser entendidas em seu contexto de organização espacial ao longo da história. Algumas mudam de função econômica (substituição da pecuária pelo cultivo, da agricultura de mercado interno pela de produtos de exportação); outras devido ao desmatamento, deixam de ser uma região natural; (...). Em algumas regiões, as relações sociais e econômicas se estabelecem apenas em escala local ou nacional. Entretanto, principalmente, a partir da Segunda Guerra Mundial, com o avanço da globalização das atividades econômicas, muitas regiões ampliaram o alcance de suas relações: deixaram de ter importância apenas local para se tornarem (sic) centros de atividades conectados com outras partes do mundo. (SENE e MOREIRA, 2000, p.202-203)

Por esse caminho, corroboramos para a nossa pesquisa a demarcação de Região submetida a um critério estabelecido sob vias institucionais. Destarte, compreendemos que o PIBID obteve inserção regional,e se espraiou sobre o território do Cariri cearense, a partir do papel de epicentro que a Região Metropolitana do Cariri (RMC) possui. De maneira geral, a formação docente proporcionada pelo PIBID-URCA resultou em acréscimos, para toda essa região em si atingindo, inclusive, alunos do curso de Geografia residentes em outros estados.

No próximo tópico, localizaremos essa Região.

2.7 A Espacialidade da Pesquisa: A Região do Cariri Cearense

Localizada no sul do estado do Ceará, a Região do Cariri cearense permeia uma das áreas mais estratégicas do Nordeste quanto a sua localização, que varia de 500 a 800 quilômetros, de oito das nove capitais nordestinas, com exceção de Salvador.

Essa microrregião, denominada *Cariri*[3], possui titulação tributária do seu percurso histórico de ocupação. De acordo com Nascimento (2018), esta atribuição tem relação íntima com o seu processo de povoamento. Segundo o autor, "essa microrregião recebeu essa denominação em referência aos índios Cariris, habitantes originários dessas terras, ocupantes de grandes regiões do interior nordestino, sobretudo as menos áridas e, consequentemente, mais férteis". (NASCIMENTO, 2018, p. 83)

Não obstante, alguns municípios dessa área possuem seus nomes vinculados a uma perspectiva etimologicamente indígena, de acordo com Figueiredo Filho[4] (2010), um dos fatores históricos para ocupação dessa área se dá através da abundância hídrica proveniente das nascentes e dos seus ricos vales, provenientes do leito do Rio Salgado, principal artefato

[3] Sempre que fizermos referência à região do Cariri, significa que estamos nos remetendo ao Cariri Cearense. É importante advertir sobre isso para não provocar confusões com o Cariri paraibano.
[4] FIGUEIREDO FILHO, José de. História do Cariri. Vol. 1 (Capítulos 1-5). Coedições secult/Edições URCA. – Fortaleza: Edições UFC, 2010, p.05.

hidrográfico da Região. Além disso, o autor também destaca a riqueza de chuvas na Região (FIGUEIREDO FILHO, 2010)

Não obstante, de acordo com Ramires, Armond e Salgado (2017, p. 2140), "a Região sul do Ceará possui o diferencial da sua pluviosidade poder ser considerada elevada para o clima semiárido, apesar de estar inserida no coração do Nordeste". A título de exemplo, se apropriando dos dados empíricos mobilizados pelos autores, temos que:

> A distribuição espacial das chuvas está ligada à posição dos postos em relação à Chapada do Araripe. A cidade de Crato se encontra na vertente norte (barlavento), recebendo ventos úmidos que causam maior precipitação ao encontrar a barreira orográfica (média anual de 1142 mm). Jardim está a Sudoeste (soltavento), e apresenta os menos valores pluviométricos entre as 4 cidades estudadas (776 mm). Milagres e Brejo Santo estão a leste da chapada, registrando valores de precipitação mensal e anual muito próximos, uma vez que as cidades que menos recebem influência da chapada. (RAMIRES, ARMOND E SALGADO, 2017, p. 2149).

Neste sentido, é possível observar, segundo os autores, que a área possui "ciclos bem definidos na variabilidade da pluviosidade" (RAMIRES, ARMOND E SALGADO, 2017, p. 2149). Devido a essa riqueza hidrográfica e pluviométrica que essa área possui, segundo Mendonça (2006, p. 55), "podemos definir a região do Cariri cearense como um oásis no coração do seco sertão nordestino". Essa adjetivação, às vezes exacerbada, não é atividade isolada dos intelectuais deste solo.

Se adentrarmos no tecido da historiografia da Região, encontraremos registros de viajantes e naturalistas que, em dado momento, acabaram recaindo sob a "teia inescapável do discurso regionalista", a lembrar da expressão de Vieira (2011), sob um discurso romântico e muitas vezes ufanista.

Em virtude do exposto, sob o viés da Geografia, temos em Cunha (2015) um estudo bastante interessante a partir de peças discursivas produzidas para/sobre o Cariri cearense no século XIX, por dois enunciadores identificados como naturalistas: João da Silva Feijó (1760 -1824) e George Gardner (1812 - 1849).

Não obstante, observemos que, em *Viagem ao interior do Brasil*, o naturalista inglês George Gardner (1846/1975) descreveu acerca de suas impressões na sua chegada ao Cariri cearense:

> Impossível descrever o deleite que senti ao adentrar neste distrito comparativamente rico e risonho, depois de marchar mais de trezentas milhas através de uma região que naquela estação era um pouco melhor que um deserto. A tarde era das mais belas que me lembra ter visto, com o sol a sumir-se em grande esplendor por trás da Serra de Araripe, longa cadeia de montanhas a cerca de uma légua para o oeste da Vila; (...) A beleza da noite, a doçura revigorante da atmosfera, a riqueza da paisagem, tão diferente de quanto, havia pouco, houvera visto, tudo tendia a gerar uma exultação de espírito, que só experimenta o amante da natureza, e que em vão eu desejava fosse duradoura, porque me sentia não só em harmonia comigo mesmo, mas "em paz com

> tudo em torno" (GARDNER, 1846/1975, p. 92).

Diante do exposto, fica nítida a relação comparativa de áreas no exercício de adjetivação, feito por Gardner, em relação à Região do Cariri. No seu trajeto de pouco mais de 420 km, da relação de distância entre Aracati e Crato, o estudioso aponta em seu discurso distinções do restante do território, que perpetuam em seus escritos um enaltecimento da Região (CUNHA, 2015).

Dessa forma, desde a literatura naturalista, podemos compreender que o Cariri cearense possui um tratamento distinto, justamente por possuir características que o definem como uma área de exceção. Sobre a sua definição, podemos compreender, com base em Menezes (2007), que o Cariri:

> É um brejo de encosta e de vale que se estende em parte da depressão sertaneja. Este Cariri se inicia a partir da Chapada do Araripe. É um verde vale, área de exceção no interior semi-árido do Nordeste, resultante de uma formação edáfica, do relevo e das fontes que jorram das cabeceiras de drenagem da Chapada do Araripe. (MENEZES, 2007, p. 341)

Adotando posições análogas às de Menezes (2007), Nascimento (2018) também destaca que:

> Historicamente, essa região se diferencia das demais microrregiões cearenses e, até mesmo, de outras regiões dos estados vizinhos pelo componente geoambiental promotor de amenidades climáticas, da exuberância florística e faunística, da grande quantidade de fontes naturais de água e das formas de relevo a partir da expressiva Chapada do Araripe presente no território Caririense. Sendo assim, não é exagero afirmar que o componente natural foi o principal contribuinte para a fixação humana no vale do Cariri, afirmação ancorada nos aspectos geoambientais da região. (NASCIMENTO, 2018, p. 83)

Neste sentido multifacetado do Cariri cearense, também ressaltamos, além das condições geoambientais e arqueológicas, a riqueza sociocultural da região. A riqueza simbólica evocada nesta área é parte integrada do objeto de nossa pesquisa. Ao nos referirmos ao patrimônio cultural do Cariri (Mapa 1), consideramos exclusivamente a atividade antrópica sobre esta área, bem como os imaginários que somam a essa Região o seu sentido de unidade, de pertencimento, mesmo que em uma rede de cidades, muitas vezes, territorialmente díspares.

A saber, a Região do Cariri no Ceará é composta por 29 municípios, respectivamente e em ordem, Abaiara, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Aurora, Barbalha, Barro, Brejo Santo, Campos Sales, Caririaçu, Crato, Farias Brito, Granjeiro, Jardim, Jati, Juazeiro do Norte, Lavras da Mangabeira, Mauriti, Milagres, Missão Velha, Nova Olinda, Penaforte, Porteiras, Potengi, Salitre, Santana do Cariri, Tarrafas e Várzea Alegre (IPECE, 2017).

Essa região destaca-se no cenário cearense por suas peculiaridades naturais e culturais,

fatos estes que a distinguem, em grosso modo, do imaginário (distorcido) de um sertão seco e sem condições de vida. Neste sentido, é evidente que a construção de tal imaginário não é decorrente de um processo recente, mas fruto de uma construção gradativa dos mecanismos de poder que lucram[5], na maior parte das vezes, com a inversão ou a destruição pejorativa de dada Região.

Apesar de, nesta dissertação, não propormos um aporte teórico sobre a construção imagética pela qual se faz do Nordeste, algumas considerações merecem ser tecidas para a compreensão da espacialidade do Cariri Cearense.

Dessa forma, a inversão e, portanto, as invenções de um Nordeste compadecem ainda das narrativas. A lembrar de Durval Muniz de Albuquerque Junior que, apoiando-se nas ideias do filósofo Michael Foucault, procurou compreender como se deu a emergência do recorte regional Nordeste, através dos mecanismos discursivos que, para ele, também correspondem às estruturas de poder. Esse trabalho de Durval Muniz é resultante de uma tese de doutorado, defendida em 1994, na Universidade de Campinas - UNICAMP.

Para Albuquerque (2009), as práticas discursivas, e também não discursivas, produziram, ao longo do século XIX e no início do século XX, o que conhecemos hoje por essa Região. Por práticas discursivas, o autor compreende-as enquanto "um conjunto de regras de enunciação, sustentado por determinados dispositivos e que estruturam e orientam uma série de discursos, produzindo uma regularidade discursiva" ou, ainda, uma "formação discursiva" latente (ALBUQUERQUE, 2009, p.37).

Desse modo, no livro *A invenção do Nordeste e outras artes*, publicado pela primeira vez em 1994, Durval Muniz argumenta que a figura desse Nordeste concebido foi orquestrada por uma elite regional que, ao se ver ameaçada pela assunção da modernidade, optou em apegar-se aos valores arcaicos como forma de sobrevida.

Com base nisso, algumas práticas discursivas são postas em relevo, tais como as contribuições oriundas do entremeio cultural regionalista, considerado por Albuquerque (2009) como saudosista, desse Nordeste arcaico. Trata-se da música e, sobretudo, das obras literárias. Poder-se-ia, através da obra, apontar nome de autores como José Lins do Rego, Rachel de Queiroz, Gilberto Freire, dentre outros, que contribuíram, como já supracitado em texto, de forma latente na construção/formação discursiva e imagética do que se propõe Nordeste.

---

[5] Sobre a ótica do conhecimento geográfico e político, lembremo-nos da representativa tese de doutorado da professora Iná Elias de Castro[5], *O Mito da Necessidade*, publicada em 1992, que pode ser um ponto de partida interessante na vigília dos discursos políticos e sua relação com o lucro que se faz sobre isso.

Com ressalvas à obra de Albuquerque (2009), devemos compreendê-la como um importante manifesto no que concerne a disputa de narrativas na dissolução do Nordeste dos "esquecidos e condenados", a lembrar da canção[6] de Belchior, evidenciadas a partir do cabedal de produções científicas sobre a Região Nordeste.

Em síntese, a literatura que trata sobre o Cariri cearense, seja sob aspectos geográficos, historiográficos, administrativos e arqueológicos em geral, nos aponta uma área com potencial econômico e que possuiu, ao longo da história, um tratamento discursivo que privilegiou tais qualidades físico-culturais, destaca-se, respectivamente, Cunha (2014, 2015), Nascimento (2018) Cartaxo (2010)[7], Mendonça (2006),

Em contradição, objetivando dissolver o aspecto romântico no tratamento do Cariri cearense, precisamos, diferentemente de Albuquerque Junior (2009), considerar aspectos espaciais que, de fato, tornam "árida" a vida no sertão, não pela via dos discursos, mas pela natureza do acesso às condições de desenvolvimento.

De acordo com Ribeiro (2014, p. 25), nesse território "o tempo parece ser mais lento". Para o autor, esta região, mesmo em sua área instituída "metropolitana", ainda falece de infraestrutura, sobretudo e especialmente nas demandas de saneamento básico e de transporte, fato que atinge notadamente os alunos que se utilizam deste último para ter acesso à universidade.

A título de exemplo, podemos destacar, na cidade de Santana do Cariri, município prepositivamente inserido na área metropolitana do Cariri, o índice de valor zero (0,0) quanto à dimensão do saneamento básico, sendo ainda demonstrada a existência de esgotamento a céu aberto por quase toda a cidade-cede. (IPECE, 2017).

Diante disso, não pretendemos deixar de lado essas questões que mobilizam a espacialidade da área, e nos apreendem sobre as contradições que permeiam a criação de uma região. É neste sentido que destacamos a Região Metropolitana do Cariri (RMC) cearense, área esta que possuiu maior atuação do PIBID Geografia, enquanto o epicentro da nossa pesquisa, fato que não desmerece as práticas feitas nas demais áreas.

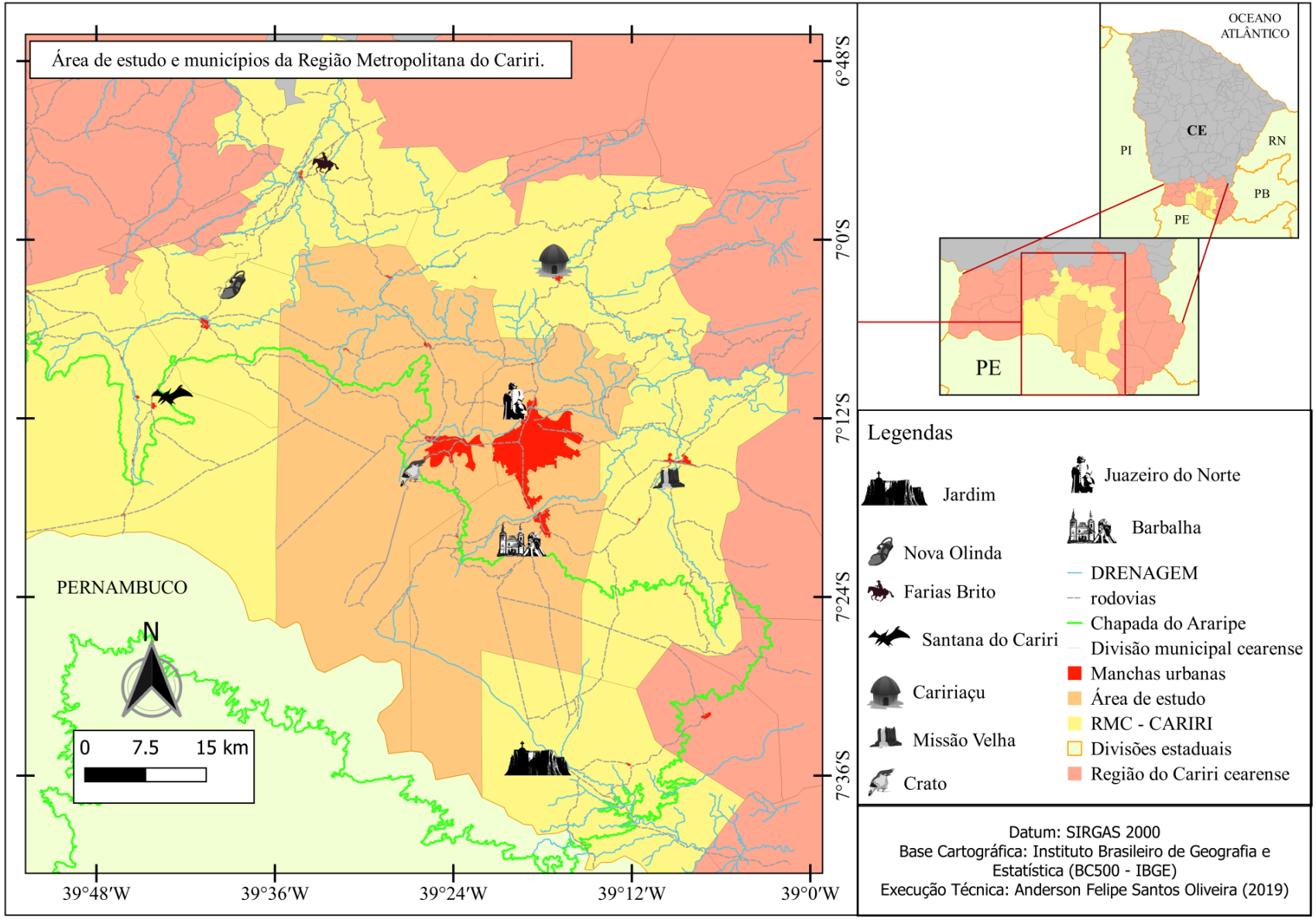
Com base nisso, adiantamos que a rede de escolas que participou do programa, tendo em vista o PIBID Geografia, se concentra nas três cidades que compõem o Crajubar. Observe:

---

[6] BELCHIOR, C. Antônio. Era uma vez um homem e seu tempo. WEA, formato LP. 1979.

[7] CARTAXO, Joaquim. Projeto cidades do Cariri, 2009. 114f. Projeto (Projeto de desenvolvimento Regional). Fortaleza

Mapa 01 – Área de estudo e municípios da Região Metropolitana do Cariri



Como podemos observar no mapa, a Região Metropolitana do Cariri é composta pelos municípios de Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, Jardim, Missão Velha, Caririaçu, Farias Brito, Nova Olinda e Santana do Cariri.

Diante disso, exploramos para a representação dessa área a riqueza dos imaginários e dos destaques culturais de cada município. Ressaltemos, pois, a começar pela mancha urbana (cor vermelha) que imbrica os municípios que compreendemos por triângulo CRAJUBAR, formado a partir da Junção vocabular das respectivas cidades de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha (QUEIROZ, 2014).

Para cada município, elegemos um símbolo que, não necessariamente, retrata em integridade o sentido total da área, mas que facilita (na nossa compreensão) o entendimento do processo de associação que será discutido ao decorrer deste trabalho.

Para melhor rubricarmos o que compreendemos por Símbolo, destacamos em Junqueira (2009) que o símbolo "presta-se como significado, estabelecendo um sentido pelo respeito necessário a normas sociais e convenções culturais. E assim como a sociedade, a tecnologia e as diferentes formas de linguagens evoluem, os símbolos também se transformam" (JUNQUEIRA, 2009, p. 3).

O sentido estabelecido pelos símbolos, atribuídos por nós a cada município cearense que compõe a RMC, não pretende reforçar, tampouco exaltar determinada característica, mas apresentar, aos que desconhecem a região, quais são seus principais eventos festivos, figuras políticas, destaques geoambientais e patrimoniais, entre outras associações possíveis feitas.

Dessa forma, apresentamos a representatividade atribuída à figura de Padre Cícero Romão Batista, ou simplesmente "Padim Ciço", ao sentido territorial de Juazeiro do Norte (para não falar em uma escala mais abrangente). A associação de símbolo e contexto permite ao leitor referenciar o sentido e o contexto sociocultural de determinada cidade/município.

Para o município de Nova Olinda, atribuímos o símbolo da "Chinela de Couro", retratando a importância desse produto a partir do trabalho artesanal feito pelo Sr. Expedito Seleiro, cidadão nova olindense que, mediante sua arte, leva o nome Cariri cearense para além dos limites territoriais brasileiros.

Ademais, permeando o âmbito dos eventos festivos da região, retratamos a festa de vaquejada do município de Farias Brito, enquanto uma das mais conhecidas do interior cearense. Essa associação demanda de aspectos econômicos e culturais, através do sentido icônico pela qual a tradição se faz nessa área. Para tal contexto, atribuímos o símbolo do "Vaqueiro sobre o Cavalo".

Para o município de Santana do Cariri, ressaltamos seu título de capital da

paleontologia, recebendo, neste mapa, o símbolo de um Pterossauro, para evidenciar a riqueza de fósseis da região, não obstante destaca-se o papel do museu de paleontologia na cidade.

A cidade do Crato, por outro lado, por situar-se entre o sopé e as áreas de vale da chapada do Araripe, abrangendo o território que é situado pela demarcação feita em linha de cor verde, recebe a figura do Soldadinho-do-Araripe (*Antilophia bokermanni*[8]) como representante. Essa ave, exclusiva dessa área, possui risco de extinção, fato que tem mobilizado/corroborado com políticas públicas de preservação da área.

Para o município de Caririaçu, destaca-se seu próprio sentido etimológico, pertencente diretamente a uma atribuição de nome derivada da cultura indígena. Observe no mapa uma "Oca".

Já para o município de Missão Velha, destacamos o potencial hidrográfico pertinente à Cachoeira de Missão Velha. Integrada ao patrimônio do Geoparque Araripe[9], a "Cachoeira de Missão Velha" é roteiro certo para os visitantes e moradores da área, sendo, por fim, considerada um patrimônio natural do Cariri cearense.

No caso do município de Jardim, o destaque é feito, pelos condicionantes do relevo, ao "Talhado do Cruzeiro", elevação que possui cerca de 1100m de altitude, e se configura enquanto um dos relevos mais expressivos da Região.

Para Barbalha, enfatizamos uma festividade popular anual, conhecida como a "Festa de Santo Antônio". Esse festejo mobiliza cerca de aproximados 600 mil brincantes, devotos e turistas pela cidade, fato que configura o espetáculo enquanto uma das maiores festas populares do Brasil. Observamos, portanto, um mosaico de imaginários e potencialidades que englobam a RMC, desde seu processo de criação.

De acordo com Nascimento (2018), estudioso e residente da área, no ato de sua criação foi incumbida à RMC a responsabilidade por integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum (CEARÁ, 2009). Como todo processo de regionalização repercute em arranjos territoriais específicos, mobilizados por aspectos e critérios políticos, a RMC foi instituída via decreto no ano de 2009, ainda pelo então Governador Cid Ferreira Gomes. De acordo com Queiroz (2014), a Região foi criada:

> Por força da Lei complementar Estadual, aprovada pela Assembleia Estadual do Ceará e sancionada em ato público na cidade de Crato, em 29 de junho de 2009, pelo Governador do Estado do Ceará, foi criada a Região Metropolitana do Cariri, compreendida pelos três municípios polos do Crajubar (Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha) e mais seis municípios limítrofes dessa aglomeração urbana, a saber,

[8] Informação disponível no site: https://www.wikiAves.com.br/wiki/soldadinho-do-araripeAcesso em: 13/07/2019

[9] A Unesco (2005) destaca o papel do "Geoparque" enquanto uma área de potencial ao desenvolvimento local, além do mais, ressalta que a área deve possuir potencial arqueológico, geológico, histórico e cultural para a região que está inserida; Disponível em UNESCO. International Network of Geoparks.

> Caririaçu, Farias Brito, Jardim, Missão Velha, Nova Olinda e Santana do Cariri. (QUEIROZ, 2014, p. 99)

Os Artigos 1º e 2º da referida lei complementar de número 78, do dia 26 de Junho do ano de 2009[10], evocam, além dessas questões relativas à integração dessas cidades, a necessidade de haver um planejamento no tocante à influência dessa área, em seu recorte metropolitano, devido essas cidades possuírem maiores evidências, e, consequentemente, uma tendência à conurbação.

A conurbação é, para Freitas (2009), o processo de fusão das áreas urbanas em um único tecido, ou manha urbana, extrapolando, portanto, as dimensões limítrofes e político-administrativas desses espaços.

Diante disso, temos que as três cidades polos, respectivamente, Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, reconhecidas pela literatura e estudiosos da área enquanto triângulo CRAJUBAR (QUEIROZ, 2014), estão em processo de conurbação (VILLAÇA, 2001)

Nascimento (2018) também destaca esse fato ao ressaltar que, à exceção do CRAJUBAR, os demais municípios também integrantes dessa Região Metropolitana não possuem, nem de longe, a mesma expressividade socioeconômica e urbana. Configurando, assim, um quadro de disparidade inter-regional.

Dessa forma, o CRAJUBAR é o resultado da junção vocabular das três cidades mais importantes, político e economicamente, da Região Metropolitana do Cariri cearense (QUEIROZ, 2014). Entretanto, essa disparidade nos tecidos urbanos, e, sobretudo, no processo de conurbação ainda em evidência, provoca um contraste na convenção dos autores sobre a ideia de "metrópole" para essa Região.

No entanto, sobre esse fato, Queiroz (2014) empreende um estudo interessante a respeito das configurações e recursos urbanos que denotam, para essa Região metropolitana, uma titulação fora do "eixo", segundo o autor.

Para Queiroz (2014):

> A proposição dos chamados "critérios únicos" proporcionaria, certamente, uma clareza maior acerca do que poderia ser considerada uma metrópole no Brasil e, claro, uma padronização tipológica e morfológica desse tipo particular de aglomeração, a saber, uma aglomeração de caráter metropolitano. Mas, em face das dimensões e complexidades do território nacional, suspeitamos que esta definição corra sério risco de não dar conta da realidade urbana brasileira.

Não nos aprofundando nessa discussão, acreditamos que a região em questão possui assimetrias, fato que possui implicações diretas no nosso enredo de pesquisa. Concordamos

[10] Disponível em www.mpce.mp.br/caomace/legislacao/urbanismo/

com Nascimento (2018, p. 22) ao escrever que "não há a pretensão de debater sobre a pertinência ou não da criação da Região Metropolitana do Cariri, e sim de enfocar as perspectivas e desafios de um sertão metropolitano a partir da análise das especificidades desse arranjo no atual momento vivenciado". Sobretudo, damos atenção aqui aos indicadores sociais que a região possui, e de como, de certa forma, essas contradições tencionam a formação de professores na região.

Adotando posições análogas às de Ribeiro (2014), Nascimento (2018) escreve que as microrregiões cearenses possuem um balanço desproporcional em relação aos indicadores sociais e de investimento. Este fato corresponde, segundo o autor, em um cenário de incertezas quanto ao plano administrativo na/para a região.

Diante disso, podemos notar, de acordo com Santana (2009)[11], que esse fato já é percebido desde o período de sua implantação. Sobre os desafios postos para a Região, temos que:

> O primeiro grande desafio da Região Metropolitana do Cariri é conseguir integrar os municípios numa política de desenvolvimento sustentável. Falta sentar e discutir metas e prioridades, com a apresentação de projetos de desenvolvimento econômico, criação de uma Zona de Processamento e Exportação de Produtos Industrializados (ZPE), o que irá diminuir a carga tributária dos produtos da região. (SANTANA, 2009 p. 01).

De acordo com o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2010, a população residente nessa área da RMC era de, aproximadamente, 564.478 habitantes (IBGE, 2010). Atualizando estes dados, a partir das disposições do IBGE, temos que, de acordo com levantamento feito pelo IPECE (2017), a região constou em 2017 com número aproximado de 601.817 mil habitantes na mesma aérea, um acréscimo, portanto, de 106,6 % em sete anos. Prognóstico que claramente aumenta nas expectativas do próximo senso de 2020.

De todo modo, essa relação demográfica é um dos fatores que denotam o potencial de crescimento e, consequentemente, evidenciam as condições abordadas via decreto institucional (2009), sobre o potencial dessa área em processo de metropolização, sobretudo no recorte CRAJUBAR, dentro da RMC.

Para Cartaxo (2010, p. 01)[12], "(...) hoje é comum uma pessoa trabalhar no Juazeiro, morar no Crato e estudar em Barbalha, e essa dinâmica metropolitana deve ser aproveitada para

---

[11] SANTANA, Manoel**. Foco para o desenvolvimento**. Diário do Nordeste, Fortaleza, 11/06/2009. Regional, p. 01.

[12] CARTAXO, Joaquim . Governo do estado discute região metropolitana do Cariri. Agropolos do Ceará, Fortaleza, 11/05/2010. Editoral, Noticias, p. 01.

o desenvolvimento da Região".

Essa imbricação, certamente, reflete no ofício docente. Não obstante, pelas dificuldades de locação de horário e complementação de renda, é comum, na região, professores naturais de Crato que trabalham em Juazeiro do Norte e moram em Barbalha, por exemplo, e vice-versa.

Neste sentido, notemos na tabela a seguir a distribuição de estabelecimentos de ensino, bem como o número de docentes (formalizados) espacializados na região do Crajubar, com base nos dados disponibilizados pelo IBGE no ano de 2018. Observe:

Tabela 1 – Índice de escolas e docentes no Crajubar

CRAJUBAR	**Número de Estabelecimentos de Ensino**	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Crato	89	19
Juazeiro do Norte	136	26
Barbalha	47	06
	Número de Docentes	
	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Crato	997	392
Juazeiro do Norte	1.962	619
Barbalha	514	124

Fonte: IBGE (2018) – Organizado pelo pesquisador.

Sendo assim, evoquemos a participação do PIBID nessas três cidades. A importância de mobilizar as escolas que fizeram parte desse programa repercute em possibilidades, por parte dos bolsistas, de reconhecer inicialmente o mercado docente nessa Região, bem como apropriar-se de novas possibilidades de trabalho nessa área. Dentre as possibilidades, acreditamos que o trabalho desempenhado pelo PIBID Geografia pode suscitar reflexões pertinentes ao ofício docente nesta região.

Antes de nos aprofundarmos nas habilidades que, em suma, foram desenvolvidas, ou pelo menos condicionadas nos professores, ex-participantes do programa, necessitamos destacar preteritamente as bases iniciais que nos orientam sobre o entendimento do PIBID.

Destarte, para o primeiro capítulo, sob as contribuições do levantamento bibliográfico e do lastro empírico de dados coletados, realizamos uma discussão para demonstrarmos a relação de identificação dos bolsistas, hoje professores, com os vínculos formativos oportunizados pelo PIBID Geografia.

3 CONVÉS – ENTRE FONTES E FATOS: A ENGRENAGEM DO PIBID GEOGRAFIA

Para este capítulo, o leitor encontrará a descrição da forma com que aconteceram as atividades do PIBID. Serão sublinhadas as dificuldades do programa, relacionando-as ao seu

desenvolvimento. Contaremos tanto com o apoio da análise dos relatórios do programa, como do acervo fotográfico disponível, e também pelas narrativas expressas pelos sujeitos desta pesquisa, por meio das entrevistas.

Diante disso, antes de situarmos o que representou o subprojeto norteador do PIBID na região do Cariri Cearense, destacaremos o que se debate atualmente a respeito da significância desse programa no terreno das políticas de formação de professores.

Instituído pelo Ministério da Educação por meio da portaria normativa nº 38, de 12 de setembro de 2007, o PIBID já possui mais de dez anos de existência. Desde a sua criação e implantação em 2008, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e por meio de seu então ministro Fernando Haddad, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), o programa se consolidou e se expandiu consideravelmente (BRASIL, 2010).

Por meio do decreto presidencial nº. 7.219 de 24, de junho de 2010, o PIBID se tornou, para alguns autores como Gatti et al (2014), uma política pública voltada para a educação. Tomando por base as definições da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), entendemos que o PIBID "é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica".

No entanto, é importante destacar a literatura que questiona a exaltação do PIBID enquanto uma política pública para a formação de professores. De acordo com Pimenta e Lima (2019, p.9), "o PIBID é efêmero, não está enraizado na política pública, o que pode ser constatado com a sua redução a partir de 2017, fato que tem gerado um sentimento de desilusão".

Ainda a esse respeito, as autoras argumentam que o programa possui inclinação às políticas de cunho neoliberal, ajustadas à educação, sobretudo a formação de professores, indicando que, após a inserção, por meio do edital n.61/2013, do âmbito privado no programa, houve, para as autoras, prejuízos quanto ao escoamento de recursos públicos por meio do PIBID (PIMENTA E LIMA, 2019).

Diante desses fatos, e longe de desconsiderá-los, acreditamos que a crítica, além de válida, é pertinente para a discussão, pois nos situa a respeito das contradições do programa, assim como das limitações pertinentes ao seu potencial de alcance, a saber, os dados disponibilizados pela própria CAPES (2013) a respeito do PIBID, nos evidenciam que somente 5,38% dos estudantes matriculados em cursos de licenciaturas foram contemplados com o programa.

Interpolando uma posição complementar, Gimenes (2016), através de sua tese de doutoramento acerca dos editais do PIBID, nos questiona sobre a condição do PIBID enquanto

política pública de formação de professores. Gimenes (2016) destaca que:

> [...] nos parece precipitado afirmar que esse Programa esteja consolidado como política de Estado, uma vez que os verbos utilizados na alteração da LDB 9.394/96 bem como no PNE 2014-2024 são fracos, pois indicam que o PIBID deve ser incentivado e aumentado, não havendo obrigatoriedade a esse compromisso. O Programa fica, portanto, condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes, conforme Portaria 096/2013 da Capes. (GIMENES, 2016, p.124-125)

Adotando ideias divergentes das de Gimenes (2016) e Pimenta e Lima (2019), Gatti et al (2014) advogam que, a partir do decreto nº. 7.219, o PIBID representou, de fato, uma política pública de alto impacto na formação e valorização dos professores, tendo em vista que seu papel de articulação o torna fundamental e qualitativamente referenciado para este processo.

Diante disso, é importante sublinhar esses apontamentos, com base em Gatti et al (2014), devido aos resultados que o programa, ainda em fase de consolidação, já havia demonstrado pelo seu potencial de fomento de iniciação à docência, identificação com o magistério, permanência na docência e também a permanência na rede regular básica de ensino público, este último fato, questionado por Pimenta e Lima (2019).

Para além da abertura do programa à rede privada de ensino, e da permanência dos estudantes na rede pública, Pimenta e Lima (2019) questionam a concessão de bolsas como critério de mobilização do PIBID (em comparação à obrigatoriedade do estágio posta pela legislação curricular). Elas escrevem que:

> Enquanto o PIBID se movimenta pelo incentivo das bolsas, direcionadas a coordenadores, alunos e professores da escola recebedora, o estágio é mobilizado pela obrigatoriedade da legislação curricular. As ações formativas no contexto da instabilidade das políticas de formação de professores perdem-se na dispersão de programações que não se encontram em torno de um projeto político pedagógico comum, no qual fosse possível encontrar o espaço formativo das disciplinas de fundamentos pedagógicos — didática e metodologias de ensino, ou didáticas específicas — e das disciplinas de fundamentos da educação, articuladas e integradas pelo estágio supervisionado (PIMENTA e LIMA, 2019, p. 13)

A partir do presente texto, é notório observar certo distanciamento, proposto pelas autoras, sobre as concepções e finalidades de ambos os programas. Ademais, concordamos com a dimensão de maior "abrangência" do Estágio supervisionado, justamente por este possuir um espaço institucional no campo da história curricular das licenciaturas.

Entretanto, ainda que o PIBID tenha sido, ou seja, uma proposição quantitativamente menos abrangente, acreditamos que sua conjectura enquanto programa, e não de disciplina curricular, cumpre o papel de ser um projeto norteador para a "análise e compreensão da realidade das escolas situadas em seus contextos, dos problemas e das contradições que a práxis educativa revela" (PIMENTA e LIMA, 2019, p. 13).

Além do mais, não nos parece suficientemente desmerecedor o apontamento de

mobilização financeira provocada pelo PIBID em relação à obrigatoriedade institucional, mediada pelo estágio. Nesse sentido, tendo como linha de fundo a atratividade e a obrigatoriedade, acreditamos que, cumprindo sua orientação de tornar a docência valorizada, essa dimensão (financeira) é sim fundamental.

Em face do exposto, Gatti et al (2014) argumentam que:

> Um diferencial nesse programa é a concessão de bolsas não só a estudantes das licenciaturas, mas também aos professores das universidades que os orientam, e também a professores de escolas públicas (chamados supervisores) que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como conformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade. As bolsas e auxílios são concedidos mediante projeto de trabalho selecionado por sua qualidade. (GATTI et al., 2014, p. 9)

A permanência, mesmo não evocada na passagem de texto acima é, dessa forma, uma das plataformas de auxílio quanto ao trabalho do programa, fazendo-se funcional quanto ao fortalecimento de vínculo e de alargamento de possibilidades na docência, já que, mesmo com valor ainda questionável de 400 reais para os bolsistas, e a disparidade de valores pagos aos professores institucionais universitários e dos supervisores escolares (GIROTTO, 2014), essa mobilização de renda proporciona vantagens que permeiam desde a compra de material, até mesmo a dedicação mais aprofundada ao conteúdo curricular do curso.

Interpolando uma posição complementar à de Gati et al (2014), Felício (2014, p.418 – 419) escreve que o PIBID, ao "oferecer bolsas de iniciação à docência, antecipa o vínculo de futuros professores com o futuro lócus de trabalho", e que esse contato pode levá-los (bolsistas, sobretudo, mas não nos esqueçamos dos supervisores) ao empenho e identificação com o magistério, além de possibilitar a aproximação com novas práticas metodológicas.

Diante disso, ambas as literaturas supracitadas parecem seguir caminhos distintos quanto à produção de narrativas acerca do programa, contudo, demarquemos aqui, também, os possíveis encontros argumentativos.

Assim, uma das potencialidades apontadas reciprocamente por Gati et al (2014), Felício (2014), Gimenes (2016) e Pimenta e Lima (2019), é relativa ao contato propiciado entre as instituições participantes, nesse caso, a relação Universidade-Escola.

Desse modo, o contato se consolida por meio das experiências que foram "adiantadas" aos futuros professores, condição essa que também representa uma das marcas do PIBID, e, sob a luz da literatura até aqui consultada, há consenso quanto a essa função/potencialidade.

Para Gatti (2014):

> O programa Pibid é de extrema importância na formação dos futuros professores e na formação continuada dos professores supervisores, pois é uma troca de experiências num processo contínuo que acontece durante os estudos, planejamento de ações, discussões e avaliação referente às atividades semanalmente. Ainda dá a possibilidade

> de relacionar as teorias estudadas pelos alunos na faculdade à prática, num processo dialético entre universidade e escolas parceiras. Ainda aprimora o crescimento do nosso fazer pedagógico, a reflexão e a ação da prática escolar (GATTI, 2014, p. 72)

Não obstante, esse crescimento apontado pela capacidade de ação (e também autoavaliação) da prática escolar se dá mediante o acumulo qualitativo de experiências. A experiência é, para Larrosa (2002, p. 21), aquilo que "que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca".

Adotando posições complementares às de Larrosa (2012), Tardif (2010) elucida que:

> A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2010, p. 53)

Neste sentido, as experiências proporcionadas pelo programa vão de encontro ao que Nóvoa (2007) defende através de uma formação mais centrada através das práticas, sendo estas indispensáveis, já que "nada substitui o encontro humano" (NÓVOA, 2007, p.18).

Adotando visões análogas às de Nóvoa (2007), Girotto (2015), através de seu estudo de doutoramento, utiliza-se do espaço de formação criado pelo PIBID e argumenta sobre a importância dos saberes experienciais adquiridos nele, na convicção de que a formação de professores não deve ser unicamente técnica, mas permeada de outras qualidades.

Ademais, no decorrer do seu trabalho, Girotto (2015) argumenta que, respaldado na compreensão de experiência de Tardif (2010) e Larrosa (2002) e do lastro empírico mobilizado a partir do seu trabalho, o PIBID representou e representa, mesmo com suas contradições, um ambiente de estímulo à produção de experiências, sejam essas calcadas em "propostas didáticas sobre o ensino de geografia" na rede básica de ensino (GIROTO, 2015, p. 50), ou através da assistência permitida em "vivenciar a Universidade de forma mais plena". (GIROTTO, 2015, p. 51).

Com visão convergente, Fortuna (2017, p. 8) escreve que "a formação inicial de professores por intermédio do PIBID associa-se aos espaços de trabalho institucional de ensino, resultando na ressignificação da experiência como um elemento essencial para a formação sob a ótica da matriz sociopolítica".

No entanto, é preciso ponderar que esse nicho de experiências dentro do programa também possui limitações, limitações estas que nos fazem reconhecer certas particularidades do programa, que as distinguem, por exemplo, da relação que se possa fazer com o estágio supervisionado.

Com base e por meio da leitura de Gatti (2014), Felício (2014), Girotto (2015) e Pimenta

e Lima (2019), partimos do princípio de que ambos os espaços formativos, apesar de focalizarem a escola como epicentro das atividades, distinguem-se quanto a alguns elementos, que nesta breve abordagem não nos deteremos com ênfase.

Uma das disparidades diagnosticadas por Felício (2014) se refere ao cumprimento sequencial de uma gama de conteúdos que devem ser "vencidos" pelos professores, fato que situa os alunos estagiários nessa situação, condicionando-os a fazer o mesmo, amarrando muitas vezes a eleição de uma prática fora do esquadro já delimitado pela ementa.

Ademais, Felício (2014) e Girotto (2015) convergem quanto ao PIBID possuir certa marca de horizontalidade e fruição de propostas alternativas, este fato denota, portanto, um alinhamento maior, para os autores supracitados, com o cotidiano escolar.

No entanto, não nos esqueçamos de que, "mesmo nos caminhos mais sofridos do seu percurso, o estágio supervisionado mostra ser mais abrangente que o PIBID" (PIMENTA E LIMA, 2019, p.113). Este fato, para além do quantitativo, denota o desafio que é pensar a formação de professores para além da sua formação imediata.

Por isso, reconhecendo os potenciais e limites, acreditamos que a abertura do PIBID convencionou um espaço de fruição mais acessível com o desenho da nossa proposta, por possibilitar um tempo maior de trabalho e, sobretudo, de autonomia quanto à elaboração e condução deste último.

Para Larrosa (2002, p. 23), a experiência requer de um tempo ininterrupto, de um espaço de leveza e de maior atenção ao sujeito nele envolvido. Sobre tais acepções, ilustramos o ambiente do PIBID como potencial produtor de experiências.

Lembremos-nos de Nóvoa (2007, p. 18) ao escrever que "é preciso não cultivar ilusões, mas também não perdermos a esperança". Diante disso, acreditamos que, na sua conjuntura, o PIBID soma pontos positivos vigorando possibilidades de construir novas reflexões sobre a formação de professores, seja inicial para os pibidianos ou continuada para os supervisores que os acompanharam (GATI et al, 2014).

Para isso, objetivamos demonstrar a relação entre a afirmação de experiências sobre a identificação profissional com o trabalho pedagógico criativo do ensino de Geografia, desempenhado no PIBID. A discussão acerca da criatividade será aprofundada no capítulo 2.

Para este capítulo, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa**, houve uma identificação profissional com o trabalho desenvolvido no PIBID, no tocante à aprendizagem da metodologia de ensino por Instalações Geográficas?**

Sabemos que, em si, o PIBID antecipa esse vínculo da Escola e da Universidade, fato que corrobora com a mobilização das relações de afinidades e reconhecimento, entretanto, a

problemática que buscamos encalçar estende essa identificação para com o cerne da criatividade inserida no processo, pois partimos da premissa de que nem todos os professores, neste caso em formação, identificam-se com o uso de metodologias alternativas.

Dessa forma, a delimitação do campo de sujeitos é uma atividade que também contém riscos, e, neste caso, incidem diretamente nos objetivos da presente pesquisa. O fracionamento de um grupo, tal qual foi apontado no capítulo anterior, mediante o estabelecimento de critérios, nos revela que há limitações e resistências na perspectiva da identificação com uma formação que almeje o rompimento de um modelo mais aplicacionista de ensino/formação (GIROTTO, 2015)

Dessa forma a compreensão, mesmo que limitada, de que o PIBID é feito por um conjunto de atores circunscritos (supervisores, coordenadores, etc.), nos permitiu evitar generalizações, e, também, a certeza de que devemos partir das reflexões que o nosso lastro empírico promove, ou seja, neste caso, dos bolsistas egressos.

Houve, por exemplo, dentro dos relatos produzidos nas entrevistas, apontamentos de relações conflituosas entre bolsistas, professores e subcoordenadores acerca do desenvolvimento das atividades do programa, por justamente partilharem de visões distintas da condução metodológica do PIBID.

Essas demarcações serão melhor explanadas no último tópico deste estudo, bem como adiantamos que as impressões sobre os dados mobilizados nos apontam uma tendência desses sujeitos ao reconhecimento de habilidades criativas, fato que é perseguido por nossa investigação.

Ademais, de acordo com Felício (2014), o PIBID permite uma abertura metodológica devido a sua não padronização de experiências, fato este que nos condiciona a pensar que o elemento “criatividade”, nesse subprojeto, foi especialmente explorado.

Em virtude da estrutura do programa acreditamos, assim como Pimenta e Lima (2019), que o PIBID, ao criar “castas”, pois seu modelo não padronizado permite a capilarização de propostas, proporciona instruções filosóficas e políticas variadas, por meio das referências de seus propositores.

Desse modo, para elucidarmos como se desenvolveram as atividades do subprojeto intitulado “As instalações geográficas como representação de lugares, e saberes como patrimônio cultural e ambiental no ensino de geografia”, na Região do Cariri, apresentamos no próximo tópico sobre o que se tratam as Instalações Geográficas, cunhadas enquanto proposta metodológica no PIBID (2014 – 2016). Qual sua origem? Como se definem?

3.1 Entre termos e tramas: Instalações Geográficas ou Instalações Artísticas?

Peguei o que encontrei porque erámos agora um país empobrecido, novas coisas tinham que ser feitas de fragmentos - Kurt Schwitters ***(1887 – 1948)***

A pergunta que dá título a este tópico tem sido alvo de algumas reflexões e também discussões no âmbito acadêmico, em especial por meio de alguns eventos[13] do ensino de Geografia, sobre o sentido e significado dessa metodologia. As questões colocadas quase sempre são: Por que Instalação? As Instalações Geográficas (I.G)[14] podem ser consideradas uma metodologia? Essa proposta não se trata de um uso ilustrativo da arte, pela Geografia?

Questionamentos, por sinal, bastante justificáveis, pois denotam um certo amadurecimento dessa prática, bem como a necessidade de melhora na sua forma de apresentação no meio acadêmico. Entretanto, fazemos um alerta: essas discussões entre a dimensão artística e seu elo com o ensino de Geografia, não são recentes!

Neste sentido, Ramos (2019, p.14) destaca que o tema da arte dentro do campo disciplinar da geografia "já não deveria causar estranheza ou ser visto com um exotismo. Em realidade, já existem contribuições pioneiras sobre o tema da arte e a geografia (REES, 1976; VALE, 2007; KAUFMANN,2004; HAWKINS, 2013; JELLIS, 2015), entre outros".

Diante dessa relação entre as artes e o ensino de Geografia, surge para nós a missão de explicitarmos o que se convém enquanto I.G, prática esta que não deve ser concebida enquanto novidade, mas como um reflexo dessa afinidade histórica de ambas as matrizes de conhecimento.

Para elucidarmos aos leitores sobre a designação do próprio termo, precisamos fazer um resgate, mesmo que abreviado, sobre sua origem e desenvolvimento. Assim, o termo "*Instalação*" é tributário do vocabulário pertinente aos domínios das artes visuais, sobretudo na década de 1960, época de latente utilização e desenvolvimento desse campo de expressão.

De acordo com Martins e Imbroisi (2019), o termo mencionado acima tem raízes ainda nos primeiros experimentos considerados modernistas, nas primeiras décadas do século XX (1910 – 1930). Como precursores e eventuais sistematizadores dessa condição artística que mobiliza a relação de objetos, temos em Kurt Schwitters (1887 – 1948) e em Henri Robert Marcel Duchamp (1887 – 1968) figuras marcantes.

---

[13] Destacamos alguns recentes: ENPEG (Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (2019); EREPEG (Encontro Regional de Prática de Ensino em Geografia – 2018)

[14] A partir deste momento, utilizaremos essa abreviação (I.G) como forma de tratamento para a metodologia. Quer seja no singular, quer seja no plural, requerendo atenção, portanto, do leitor, ao ver o contexto da frase.

Destacamos o alemão Kurt Schwitters, inicialmente, pelo fato de que ele dá corpus à ideia de Instalação tal como a conhecemos (hoje), no terreno da arte, sobretudo ligada às concepções de ambientes/espaços de galerias.

Esse autor, inconformado com a situação caótica e fragmentária do mundo no pós-primeira guerra, revela uma aversão ao sentido apático da arte em relação a essas questões humanitárias, e decide utilizar-se dos fragmentos (os objetos do lixo) para reconstruir uma outra concepção artística.

Para alcançar tal pretensão, Kurt Schwitters, desenvolvendo a ideia de instalação a partir da obra "Revolving", de 1919 em Nova Yorque, utiliza uma série de objetos velhos, quebrados, sobretudo descartados pela população, em forma de colagem, alocados em uma espécie de quadro e acrescidos sobre uma camada de tinta azul e amarela (MARTINS E IMBROISI, 2019). Observe a seguir:

Figura 1 - Revolving (1919)

Fonte: https://www.moma.org/collection/works/79211 Acesso em 01/09/2019

Para a época, tanto a organização desses objetos como o tipo de material utilizado, aparentemente bem postados, diga-se de passagem, causaram certo espanto. O uso de materiais rudimentares na criação de obras artísticas e a própria disposição desses objetos, em forma de colagem, são procedimentos incorporados por artistas contemporâneos.

Kurt Schwitters buscou afrontar o sentido da arte, deformando alguns padrões e valores, como também o próprio mercado artístico da época, que distanciava a arte das pessoas mais simples (MARTINS E IMBROISI, 2019). Ademais, essa era uma das pretensões imediatas:

bravejar que existe arte na vida banal, nos objetos do cotidiano.

Essa confrontação do "*establishment*" artístico, ou do modelo social vigente, é tributário de heranças filosóficas e artísticas de um movimento bastante conhecido na Europa do século XX, o Dadaísmo, e é justamente nesse espaço que apresentaremos nosso segundo nome marcante, Marcel Duchamp.

Antes de definirmos a importância de Duchamp para a consolidação do uso de objetos no ceio artístico, e, de certa forma, sua apropriação pela ideia das Instalações, apontaremos as características mais gerais do Dadaísmo.

O Dadaísmo, cunhado como movimento artístico no ano de 1916, tem em Hugo Ball (1886 – 1927) e Tristan Tzara (1896 -1963) seus idealizadores e filósofos, a partir do manifesto lançado por eles no mesmo ano. Enquanto vanguarda, se predispõe em afrontar qualquer sentido e padrão artístico, fazendo-se uso da aleatoriedade e do acaso enquanto componentes da arte.

Por mais desordenado que pareça, este é um dos movimentos literários e artísticos, surgidos no século XX, mais intelectualizados da Europa. Alguns autores como Hausser (1992, p. 96) destacam que esse movimento buscava "resistir à sedução das formas prontas e sem originalidade", ao passo que também contestavam o mundo criado pelos adultos da época.

Neste sentido, era um movimento que celebrava a infantilidade, já que os adultos, com toda sua racionalidade, aplicavam o horror e a barbárie pelo lucro. Dessa forma, de acordo com Tancredi[15] (2019), a expressão dos dadaístas era **irracional, destrutiva** e, ao mesmo tempo, **engraçada** e **infantil**.

O apetite pela destruição da arte reverberou a causa dos "Dadás" em uma luta pela expressão direta e espontânea, baseados sobretudo no automatismo psíquico. Para isso, apostaram no impacto visual na busca de uma arte vista para além do seu sentido habitual.

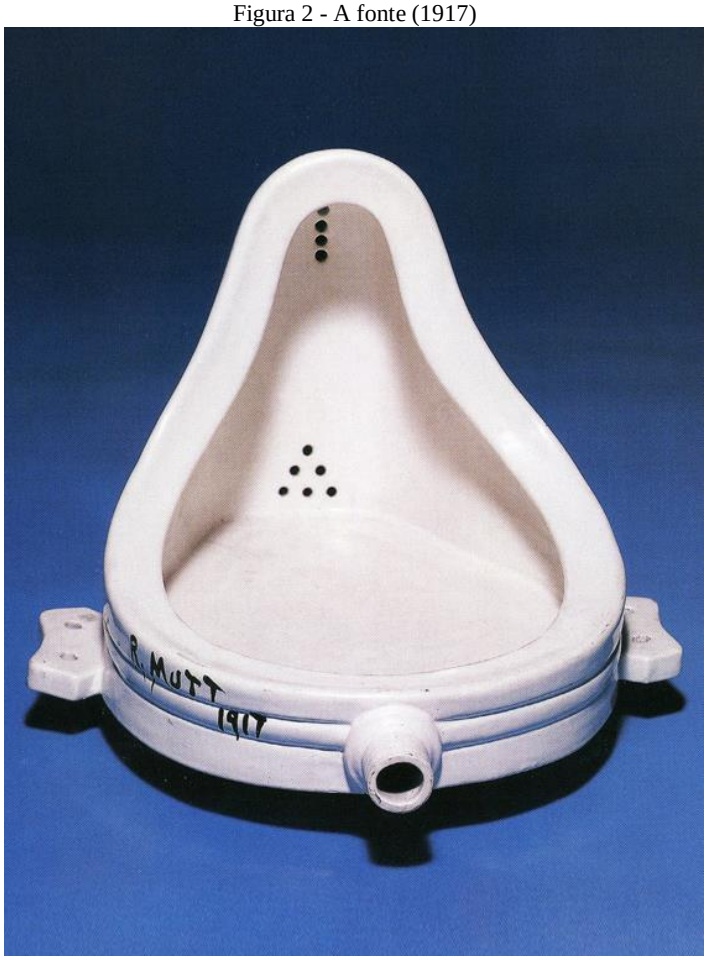
Nessa ambiência do imprevisível e acidental, o francês Marcel Duchamp é considerado por muitos o mais expressivo dadaísta desse movimento. Crítico brutal de toda moralidade humana, utiliza-se desse movimento enquanto pólvora para o ceio artístico da época.

Em 1917, no auspício de todo mal-estar causado pela Primeira Guerra Mundial, inscreve-se em um festival de artistas independentes, na qual ele próprio fazia parte da organização, e submete sob pseudônimo, um trabalho que prega uma verdadeira peça nessa exposição de arte. A seguir, observe a proposição de trabalho do autor nesse festival:

---

[15] TANCREDI, Silvia. "Dadaísmo"; *Brasil Escola*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/artes/dadaismo.htm. Acesso em 02 de novembro de 2019.

Figura 2 - A fonte (1917)



Fonte: https://www.todamateria.com.br/marcel-duchamp/ Acesso em: 02/10/2019

O objeto acima se trata de um mictório – urinol – que, ao ser despido de sua função original, elevou-se, pelas mão de Duchamp, à categoria de objeto de arte, ou ainda, como o próprio atribui, um "*ready-made*" (objeto artístico pronto).

Há várias interpretações para a referida situação jocosa, a primeira delas se refere ao fato de que Duchamp quis pregar uma peça no evento, sendo que após a exibição do trabalho, o próprio autor fez publicamente, por meio de artigo, severas críticas à organização do evento e à comissão que aceitou o trabalho.

Diante disso, um fato que corrobora essa hipótese é a de que nesse evento, para expor seus trabalhos, os artistas deveriam pagar determinado valor por cada obra submetida.

A segunda, e mais contundente interpretação, é a de que, além do próprio alvoroço causado, Marcel Duchamp quis provocar com sua apatia pelo mercado da arte (a inscrição, que pode ser vista na imagem acima, *"R.Mutt"* gravada no mictório é, para alguns biógrafos do autor e interpretes, uma junção depreciativa para se referir aos ricos) da época, as raízes e formas da arte até então consolidadas, questionando, por exemplo, o que (não) seria a arte?

Essa situação é tida como marco no movimento dadaísta da arte, e reflete características

que perduram e influenciam gerações. Analisando o conceito de Instalação, sua origem e desdobramento, Junqueira (1996, p. 551) escreve que a arte no pós década de 1960 buscou "explorar, enfim, as possibilidades do mundo, sem a prioris que determinassem este ou aquele procedimento".

A autora também destaca que é impreciso estipular datas sobre a origem e marco do termo Instalação, mas que essas "experiências fundadoras" são sem dúvida aspectos importantes na construção do termo (JUNQUEIRA, 1996, p. 554).

Em suma, a poética artística das Instalações nem sempre se conecta a um sentido lógico imediato, e esse aspecto possui referências no movimento histórico da arte. De acordo com Martins e Imbrosi (2019):

> A necessidade de mexer com os sentidos do público, de instigá-lo, quase obrigá-lo, a experimentar sensações, sejam agradáveis ou incômodas, faz da Instalação um espelho de nosso tempo. Pode-se dizer de fato que a Instalação é uma obra época, a qual só faz sentido se vista e analisada em seu tempo-espaço. (MARTINS e IMBROSI, 2019, p. 1)

Adotando posições análogas às de Martins e Imbrosi (2019), Junqueira (1996) destaca que em seu sentido genérico a Instalação possui organicamente um apelo para a dimensão espacial. Sobre isto, é necessário esclarecer que a concepção de espaço, nesse aspecto artístico, é muito mais próxima da ideia de lugar, condição que reverbera em uma relação de contemplação visual, de vivências entre o espectador e a obra.

Diante disso, Junqueira (1996, p. 559) destaca que as "circunstâncias relacionais obra-espaço atuam às vezes de forma lúdica, às vezes crítica, mas todas apontam para uma realidade visual".

Essas características do apelo e da contemplação de determinadas relações e "implicações espaciais" (JUNQUEIRA, 1996) a partir da obra, é um dos aspectos explorados pela Instalação, dada a sua característica de efemeridade. Assim, uma Instalação quase sempre possui tempo e lugar premeditado, não sendo, portanto, permanente o seu objetivo de exposição. De acordo com Martins e Imbrosi (2019):

> Essencialmente, é a construção de uma verdade espacial em lugar e tempo determinados. É passageira, possui presença efêmera que se materializa de forma definitiva apenas na memória. O sentido de tempo, no caso da fruição estética da Instalação é o não-tempo, onde essa fruição se dá de forma imediata ao apreciar a obra in loco, mas permanece em sua fruição plena como recordação. (MARTINS e IMBROSI, 2019, p. 1)

Essa preocupação com a fruição estética, ou simplesmente a interpretação e apreciação do público, é uma marca dos objetivos desse movimento artístico, a exemplo, de acordo com

Junqueira (1996), podemos destacar as experiências brasileiras de Hélio Oiticica que, de acordo com a autora, buscava "participações mais ativas do espectador" (JUNQUEIRA, 1996, p. 564).

Destarte, mesmo possuindo em seu sentido inicial uma preocupação muito mais expositiva (*installations views*) e fotográfica, a noção de Instalação passa, após a década de 1960, a imergir em uma condição espacial e, sobretudo, a abrigar a tridimensionalidade dos objetos enquanto contribuição e sistematização de uma arte contemporânea e conceitual (JUNQUEIRA, 1996).

Nesse sentido, incorporando a tridimensionalidade e fazendo uso deste conceito sob a ótica de um princípio metodológico, Ribeiro (2014, p.20) atribui à ideia de Instalação o sentido de "dar forma a algo" por meio da representação de dado conteúdo, no nosso caso, Geográfico. Em virtude disso, o conceito abriga, nesta proposição, uma aproximação com os significados literais da palavra "Instalar", tais como: "tomar posse, investir, estabelecer, dispor para funcionar, alojar, abrigar" (JUNQUEIRA, 1996, p. 569).

Em síntese, a pretensão das Instalações (Geográficas) é de comunicar, expressar, e, mais ainda, corporificar determinado assunto. Alguns aspectos que são oriundos do seu sentido inicial (Instalações Artísticas), atravessaram o tempo e ainda estão presentes nesta proposta. Poderíamos listar, respectivamente, a partir do quadro, a contribuição deixada por ambos:

Quadro 01 – Instalações Artísticas

Características das Instalações Geográficas em relação a origem do termo.	Schwitters (1887 – 1948)	Duchamp (1887 – 1968)
	A) A utilização de materiais descartados; Objetos da vida cotidiana; B) Crítica à arte restrita a determinados grupos C) A arte destinada ao povo.	A) Uso da ironia por meio da arte; B) Utilização de objetos atípicos; C) O tempo de exposição; D) Um alvo de crítica; E) Inversão do sentido dos objetos.

Elaborado pelo pesquisador (2019)

O que se pode afirmar é que a I.G lida com a representação de conteúdos por meio de objetos. Didaticamente, essa colocação pode levar o leitor a entendê-la como uma atividade recursiva, que supõe a reprodução da realidade (temas geográficos) a partir de objetos. No entanto, a disposição de objetos não se dá de forma aleatória, tampouco diretiva.

Por exemplo, uma forma de representação diretiva da realidade pode ser encontrada na

construção de uma maquete. A maquete[16] pode ser compreendida como um recurso didático de visualização tridimensional de dada área, produzida por meio de materiais que objetivem representar as suas características mais significativas. Ela também se utiliza de objetos para expressar idealmente o máximo de detalhes de determinada área escolhida. A I.G, ao contrário, busca representar os conteúdos e temas com objetos que possuem relação equidistante.

A Instalação Geográfica, portanto, é para nós:

> uma forma de **representação** de um conteúdo geográfico pesquisado e trabalhado criativamente com signos e símbolos aplicado sobre materiais produzidos ou não pelo homem. Essa instalação pode ser **montada** na escola/universidade ou para além de seus muros atingindo uma dimensão social.
> A Instalação também é uma **forma** de **expressão** artística/geográfica que ao ser trabalhado no Ensino de Geografia integrada aos conceitos geográficos e ao currículo, pode apresentar como um eixo importante para processo de avaliação de ensino e aprendizagem (RIBEIRO, 2014. p. 19, **Grifo nosso**).

Por ser uma forma de expressão adaptada das artes visuais, abriga em seu entorno certas limitações, não se busca por meio dela, somente, desenvolver conhecimentos estéticos, tampouco ilustrar determinada realidade por meio de uma representação subjetiva de mundo, porém, enquanto instrumento metodológico, visa se apropriar da estética e da representação como ferramentas didático-pedagógicas, tendo como finalidade e missão, atingir objetivos educativos.

No tocante à subjetividade, não existe perigo metodológico, muito menos pedagógico, em se promover nos alunos uma abertura estética que vise estimular a compreensão de determinados conteúdos da Geografia por meio de uma recepção artística.

De acordo com Duarte, Assumpção e Saccomani (2012, p. 34), o autodesenvolvimento (por meio da educação) dos seres humanos "como transformação simultânea das circunstâncias e das pessoas, é um processo que acontece por meio de uma interação entre a subjetividade e a objetividade, não estando pré-estabelecido onde e como esse processo terá seu início".

Assim, nos parece incoerente abdicar de fenômenos como a percepção, a representação e a expressão, dentro da proposta metodológica das I.G, por receio de perdermos a "objetividade científica" da qual se necessita qualquer proposição educativa.

Em autores clássicos como Merleau-Ponty (1999) e Castoriadis (1999), podemos observar a ênfase dada à dimensão da percepção. Respectivamente, para o primeiro autor, a percepção é formada pelos nossos sentidos, mobilizada através de associações e substituições, seja de palavras, lugares ou objetos. Já para o segundo, esta é um processo íntimo que precede

[16] Há uma série de autores que trabalham a maquete enquanto recurso didático para o ensino de Geografia, destacamos Simielle (1991) e Pinheiro (1997).

os sentidos, mas que é intrínseca à diluição de informações que chegam ao raciocínio humano a partir do seu cotidiano.

Com pensamento complementar, Neyman (2007) destaca que:

> No seu cotidiano, os indivíduos convivem de forma imediata com as representações e significados que são construídos no imaginário social. Em cada imagem ou representação simbólica, os vínculos com a localização e com as outras pessoas estão a todo o momento, consciente ou inconscientemente, orientando as ações humanas. A compreensão de que a maneira como o ambiente é percebido e representado é tão ou mais crucial do que a compreensão da maneira de como o ambiente está organizado pelo ser humano. (NEYMAN, 2007, p. 5)

Desta forma, explicamos que sendo a representação um processo mais sofisticado e posterior à percepção, dada a capacidade de produzir um elo entre o fato observado e sua reprodução, estando e tomando o lugar do fato para si, a representação se corporifica mediante o binômio da evocação e substituição.

De forma mais clara, Makowiecky (2003) escreve que:

> (...) a representação é um processo pelo qual institui-se um representante que, em certo contexto limitado, tomará o lugar de quem representa. Assim uma cena da cidade de Florianópolis em uma obra plástica que evoca Florianópolis, por exemplo, tomará o lugar da cidade, naquele contexto limitado. Os significados da obra tomam o lugar da cidade, não de forma idêntica, porém análoga, através das atribuições de significados. (MAKOWIECKY, 2003, p. 4)

É este aspecto da arte que é fundamental para a compreensão da I.G. Quando se menciona "a representação de um conteúdo por um ou mais objeto" (RIBEIRO, 2014), diz-se que este objeto assumirá/abrigará o significado desse conteúdo provisoriamente, sendo, portanto, fruto de uma representação.

Ainda exemplificando uma representação, Makowiecky (2003) explica que:

> A literatura, por exemplo, é representação, porque é o produto de uma prática simbólica que se transforma em outras representações. O mesmo serve para as artes plásticas, que é representação porque é produto de uma prática simbólica. Então, um fato nunca é o fato. Seja qual for o discurso ou o meio, o que temos é a representação do fato. A representação é uma referência e temos que nos aproximar dela, para nos aproximarmos do fato. A representação do real, ou o imaginário é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo. (Idem, 2003, p. 4)

Diante desses exemplos, podemos deduzir que a percepção dos fatos precede a representação que, em tese, é uma das formas de expressão (esta relação será apontada no capítulo 3, especificamente a partir da página 110). Essa sequência nos motiva a compreender o porquê de não deixarmos de fora a preocupação com as impressões subjetivas dos alunos no ato de instalar os conteúdos.

Portanto, a origem do termo ligada às Instalações Artísticas, com Schwitters e Duchamp,

apesar de possuir conexões, não é de todo modo fidedigno com a proposta das Instalações Geográficas que aqui nos referimos. Dessa forma, no próximo tópico deste capítulo, elencaremos os procedimentos metodológicos para a sua materialização.

3.2 As Instalações Geográficas: Os procedimentos para a sua realização

"Se puderes olhar, vê, se puderes vê repara"
(José Saramago)

De forma esquemática, podemos simplificar as etapas da metodologia de acordo com a seguinte sequência didática. Repare no quadro:

Quadro 02 - Passos metodológicos das Instalações Geográficas

Apresentação do Conteúdo	**Pesquisa Auxiliar**	**Teia de Ideias**	**Montagem**	**Desmonte**
É a exposição deste conteúdo, a partir dos referenciais didáticos do (a) professor (a). Por exemplo, discutir ou seguir o sumário/ conteúdo do livro didático utilizado.	É a etapa em que o professor submete os alunos a uma pesquisa alternativa, com fontes que permitam conhecer o conteúdo além do habitual. Pode-se, nesta etapa, utilizar de outros instrumentos, como por exemplo, o estudo do meio. É requerido nesta etapa um texto síntese dessa pesquisa.	Associação de objetos em relação aos conteúdos trabalhados, de maneira criativa. Trata-se do campo da significação. Associação de símbolos e signos Esta etapa é a fase mais crucial no processo de estímulo à criatividade.	Procedimento de montagem dos objetos significados. Pode ocorrer na sala de aula, mas deve atender a um caráter de exposição/apreciação. Sugere-se ser escolhido um local de ampla circulação para uma eventual explicação dos alunos aos sujeitos que estejam curiosos sobre a prática.	O desmonte é feito mediante todo esse processo feito. É requerido um texto final com as impressões da eventual exposição da obra feita.

Elaborado pelo pesquisador (2019)

Com base no quadro acima, o leitor encontrará o esquema dos passos metodológicos recomendados para a realização das Instalações Geográficas. Adiantamos que utilizaremos o material fotográfico de uma I.G realizada no sertão dos Inhamuns, no Estado do Ceará, para ilustrarmos cada etapa. A prática foi desenvolvida pelo professor Alexandre Ribeiro da Silva, no curso de agropecuária do Instituto Federal do Ceará, no município de Tauá.

Escolhemos essa prática devido a consistência do seus resultados obtidos, fato que clarifica seu entendimento, e, também, porque nela encontramos um procedimento novo, ausente na tese de Ribeiro (2014). Diante disso, destacaremos a contribuição dessa atividade frente à criação da **Ficha Técnica,** e antes, escreveremos algumas linhas sobre o supracitado

professor responsável por ela.

Diante disso, o professor Alexandre Ribeiro possui cerca de mais de dez anos de experiência em sala de aula, e por meio do Mestrado Profissional em Educação da URCA, tomou conhecimento da metodologia das I.G, assumindo a tarefa de ser o primeiro professor com deficiência visual a mobilizar essa prática[17]

Diante das dificuldades visuais possíveis, e por meio do uso dessa metodologia, compreendeu ser interessante torná-las mais acessíveis por meio de uma espécie de legenda, para que o público que observa a I.G consiga relacionar o conteúdo com os objetos.

Para descrevermos o professor Alexandre, poderíamos nos apropriar das palavras de Magalhães (2001) e mencionar sua inspiradora capacidade de superar as limitações e aguçar os outros sentidos.

Diante disso, destacamos que o professor adaptou a metodologia ao tempo da escola, sobretudo à ementa do curso de agropecuária do IFCE, que possui a disciplina de Geografia vinculada ao eixo das Ciências Humanas.

O programa dessa instituição, de acordo com Silva (2019), enfatiza os conteúdos da Geografia Física e da Cartografia, destacando, portanto, conteúdos como a análise dos fenômenos naturais, da estrutura da terra, relevo e hidrografia, bem como das representações cartográficas.

Diante dessa gama de conteúdo, o professor Alexandre, em discussão com a turma, definiu o assunto dos Domínios Morfoclimáticos como sendo a temática norteadora para as Instalações Geográficas. Observe a seguir a sequência didática pela qual o professor conduziu essa proposta:

Quadro 03 - Sequência didática

DATA	ATIVIDADES
19/10/2018	1. Apresentação da metodologia; 2. Delimitação do conteúdo; 3. Divisão da turma em grupos; 4. Escolha dos temas; 5. Solicitação da pesquisa.
09/11/2018	1. Teia de ideias (Leitura das Pesquisas; Escolha das palavras geradoras e definição dos objetos para composição das instalações).
22/11/2018	1. A Montagem da Exposição.

[17] Todo o material desse trabalho pode ser consultado no site do Professor Alexandre: http://www.instalacaogeografica.space/ Acesso em: 05/08/2019

23/11/2018	1. Apresentações dos seminários a partir das instalações geográficas produzidas.
30/11/2018	2. Entrega do relatório final.

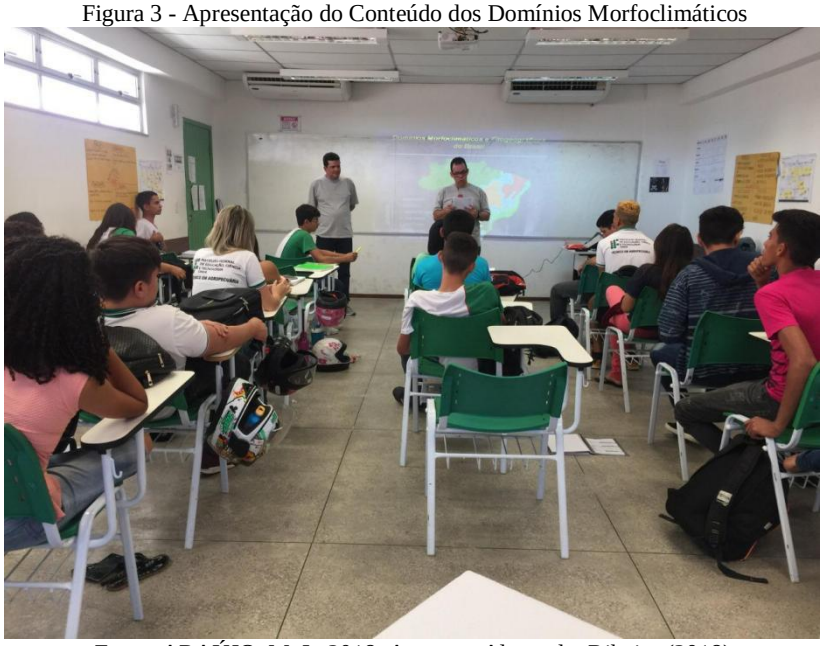
Alexandre Ribeiro da Silva (2018)

Diante disso, demarcamos que o tempo para a conclusão da proposta pode variar de acordo com as condições existentes na escola, como a exemplo de avaliações externas e/ou o próprio andamento do semestre letivo. Apropriando-se dos moldes da pesquisa-ação, o professor Alexandre dispôs dessa sequência temporal, de pouco mais de um mês, para materializar, junto com seus alunos, a representação do conteúdo das I.G.

Entendemos, por conseguinte, que essa representação do conteúdo demanda de um trabalho pedagógico mais duradouro. Inicialmente, o trabalho do professor se ocupa em **apresentar o conteúdo** (RIBEIRO, 2016).

A apresentação desse conteúdo é a etapa mais trivial do processo, apesar de, em mesma medida, ser a etapa mais importante. É nesse procedimento que se ocupa, em maior parte, a dimensão expositiva e dialogada do conteúdo. Observe a seguir:

Figura 3 - Apresentação do Conteúdo dos Domínios Morfoclimáticos



Fonte: ARAÚJO, M. I., 2018. Acervo – Alexandre Ribeiro (2018)

Tomando por base a fotografia acima, observamos que os professores[18] utilizam-se de um data show, equipamento tecnológico de projeção, e do tratamento expositivo e dialogado

[18] Como tratou-se de uma pesquisa, o professor Alexandre contou com a ajuda do professor da Instituição, que se dispôs a ajudá-lo em todas as etapas do percurso investigativo. Contudo, o plano de ações foi orquestrado pelo professor Alexandre.

do conteúdo. Vale ressaltar que para esta etapa inicial, fica sob encargo do(a) professor(a) empregar os recursos ou estratégias que mais possuir domínio**.**

Ribeiro (2016) escreve que:

> O conteúdo a ser ministrado deve ter procedimentos didáticos que auxiliem o aluno a compreender da maneira mais eficaz o assunto em questão. (...) esse ponto é livre para se desenvolver o conteúdo, que pode ser utilizado como base o livro didático, textos, história em quadrinhos, filmes, uma encenação lúdica, a informática com todos os seus recursos possíveis, o domínio do professor etc. (RIBEIRO, 2016, p. 37).

Nesse espaço de apresentar o conteúdo, os professores delimitaram os temas que ficaram, respectivamente, divididos entre equipes da seguinte maneira: Domínio Amazônico, Domínio dos Cerrados, Domínio dos Mares de Morros, Domínio das Caatingas, Domínio das Araucárias e Domínio das Pradarias.

Assim, para cada domínio, uma equipe com média de três a quatro alunos ficou destinada a tratar de um desses temas, divisão similar a que se acontece, por exemplo, na realização de um seminário.

Figura 4 - Divisão de Equipes

Fonte: ARAÚJO, M. I., 2018 Acervo – Alexandre Ribeiro (2018)

A divisão de equipes pode ser uma alternativa para gerar uma maior economia de tempo, bem como um envolvimento maior dos alunos. As I.G também podem ser feitas de forma individual, mas demandaria de mais aulas.

Neste sentido, com a divisão de equipes, de acordo com Silva (2019), foram sanadas as dúvidas sobre as temáticas, assim como foram indicadas leituras alternativas para cada subtema, já que na referida instituição não se conta com livro didático específico de Geografia.

De posse do conteúdo, espera-se que os alunos já estejam dominando basicamente a

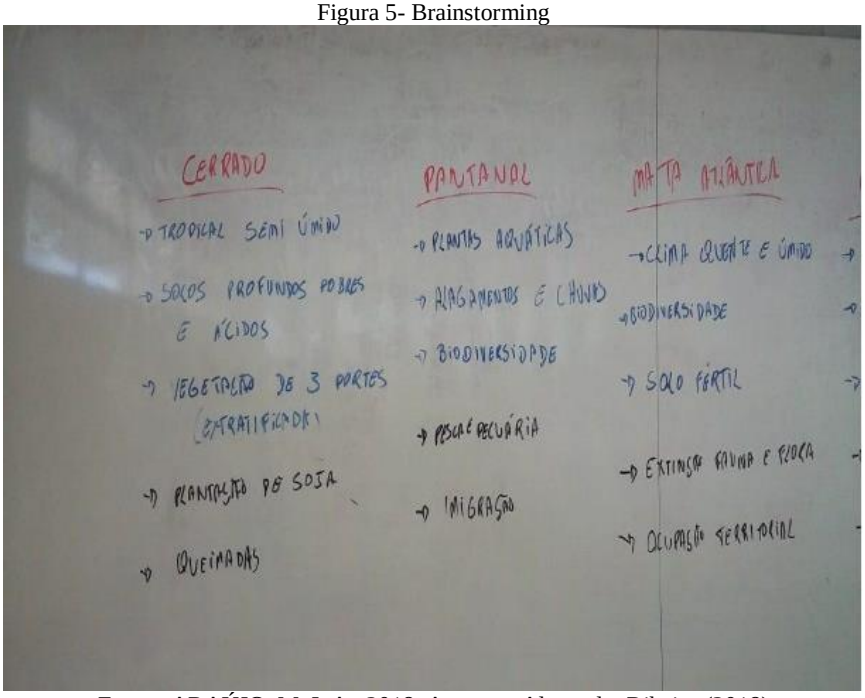
temática, e também tenham feito textualmente considerações sobre o assunto, destacando palavras geradoras. No caso dos professores, eles se apropriaram da técnica do "*Brainstorming*"[19] (em uma tradução livre, significa "tempestade de ideias") que, do ponto de vista pedagógico, consiste em ser uma dinâmica de grupo mobilizada a partir da junção de informações (neste caso, de palavras-chave) para a resolução de determinado problema ou situação.

Em suma, poderíamos inclusive evocar uma similaridade com a prática de evocar palavras ou temas geradores, proposta cunhada por Paulo Freire (2015). Em tese, as referências que circundam determinado assunto devem ser associadas em relação a este, formando um arcabouço de ideias próximas.

Essa prática é utilizada nesta metodologia como forma de estimular um debate e envolver a maior participação de alunos possível. Desse modo, mesmo o "*Brainstorming*" sendo um conceito flutuante, ele pode ser utilizado de forma simples, sem necessidade de sofisticação metodológica.

Assim, a atividade consistiu em utilizar palavras que sintetizassem a ideia central dos domínios morfoclimáticos. Para isso, utilizaram quadro branco, pincel e contaram com cada equipe sugerindo suas respectivas noções e palavras. Observe:

Figura 5- Brainstorming



Fonte: ARAÚJO, M. I. A., 2018. Acervo – Alexandre Ribeiro (2018)

[19] É uma técnica muito utilizada por empresas, sobretudo no ramo da publicidade, mas que também é uma ferramenta de estímulo à criatividade no cerne educativo. Apresentamos aqui somente um indicativo da fonte de onde nos baseamos: Disponível em: https://www.significados.com.br/brainstorming/ Acesso em 12/08/2019.

Diante dessa atividade, objetivou-se cunhar a principal característica das Instalações Geográficas: A associação entre conteúdos e objetos. Para conjecturar toda essa associação, são destacadas as aulas destinadas à **"Teia de ideias"**, procedimento dentro da metodologia que propõe a representação desses conteúdos já associados depois da pesquisa prévia. É importante esclarecer que a pesquisa acompanha todas as etapas da metodologia, sobretudo pelo motivo de que, nessa etapa, outras ideias "começam a emergir" (RIBEIRO, 2016, p. 41).

Uma das ideias que precisam ser definidas até essa etapa é a de qual objeto central será responsável por "instalar o conteúdo" e o restante dos objetos. Trata-se da escolha do **elemento central**. Este assume a mesma importância que um painel teria para uma exposição fotográfica, ele deve possuir uma regularidade estética, ou seja, todas as equipes precisam utilizar o mesmo objeto.

Diante disso, Silva (2019) destacou que surgiram vários objetos como sugestão dos alunos. Por se tratar de um curso de agropecuária, foram comuns as sugestões de objetos nessa área, tais como: pneus, bacias e cochos, sendo este último o material escolhido.

Um outro motivo de escolha, dada a relação com o conteúdo, é a de que, em ambos, os domínios morfoclimáticos possuem problemáticas relativas ao manejo da pecuária. O cocho, de forma elementar, é um objeto feito da reciclagem de pneus, que serve para abrigar o alimento ou ração para os animais. Observe a seguir

Figura 6 - Cochos

Fonte: ARAÚJO, M. I. A., 2018. Acervo – Alexandre Ribeiro (2018)

Por se tratar de um objeto típico da área de estudo desses alunos, foi indicado, de acordo com Silva (2019), que eles tentassem conseguir esse material sem custos, mas para os que não conseguissem, esses objetos-base seriam disponibilizados sem ônus para os estudantes.

Definido o elemento central, a etapa de montagem é de inteira responsabilidade dos alunos, sendo mediada apenas a regularidade estética almejada para a exposição. Foi nessa etapa em que destacamos o papel de Silva (2019) em acrescentar uma ferramenta para o melhor entendimento da I.G pelo público.

O professor, junto com essa turma, solicitou que cada equipe fixasse nos cochos uma nota explicativa da relação objeto-palavra, denominando-a de **ficha técnica.** A ficha técnica cumpre, em similaridade, o mesmo papel que uma legenda possui para um mapa: a de informar textualmente o que determinado símbolo-objeto possui.

Observe a montagem das Instalações Geográficas:

Figura 7 - Processo de Montagem das Instalações Geográficas

Figura 2 Fonte: ARAÚJO, M. I. A., 2018. Acervo – Alexandre Ribeiro (2018)

De acordo com Burke (2004), a fotografia produzida com o intuito documental assume uma predisposição de intencionalidade, necessitando-se, portanto, contextualização. Com base na imagem acima, observamos a aluna tateando a posição dos objetos dentro do cocho, e outro estudante observando atentamente, sem interferir nesse movimento.

Com base nisso, o que podemos destacar é que esses registros objetivaram tornar explícita cada etapa do processo, bem como notabilizar a participação dos estudantes. Absorvendo o sentido de exposição das instalações artísticas, as I.G necessitam de um espaço

previamente pensado para abrigá-las, e, de acordo com o professor Silva (2019), houve um debate acerca de onde seria esse espaço no IFCE.

Escolheram o centro do pátio da escola, uma área que possui o aspecto do território brasileiro sobre o desenho da grama. Como a atividade se tratava dos domínios morfoclimáticos, essa área se harmonizou com a temática. Um fato interessante exposto por Silva (2019) é o de que os funcionários da escola ajudaram nesse processo. Observe:

Figura 8 - Funcionário da escola

Fonte: ARAÚJO, M. I. A., 2018. Acervo – Alexandre Ribeiro (2018)

Geralmente, essa prática das I.G costuma vislumbrar bastante atenção, fato que dá margem para um envolvimento maior de pessoas, seja na montagem, seja na apreciação do material exposto. A escolha desse local, por exemplo, reivindicou certa atenção por ser uma centralidade na escola, e por também abrigar uma atividade atípica da rotina escolar.

Objetivando não tornar extensa a explicação da sequência didática (Quadro 01) feita pelo professor, adiantamos que não exploraremos os textos produzidos pelos alunos, no momento da teia de ideias, nem todos os exemplos de Instalações produzidas. A seguir, demonstraremos o resultado final das Instalações e comentaremos as associações feitas mediante esse exercício de representação e exposição.

Nas palavras de Silva (2019):

> A exposição intitulada: Grandes paisagens Naturais do Brasil: conhecendo a sua diversidade para melhor preservar, ocorreu no dia 22 de novembro de 2018, no pátio do IFCE, tendo sido exposta sete obras em base de cochos com suporte de ferro. A

> exposição teve duração de um dia. Nesse momento, cada equipe apresentou as suas instalações para os visitantes. A atividade consistiu como uma das avaliações da disciplina de Geografia. (SILVA, 2019, p. 56).

Diante do exposto, vamos aos resultados:

Figura 9 - Instalação Geográfica Domínio dos Mares de Morros

Fonte: ARAÚJO, M. I. A., 2018. Acervo – Alexandre Ribeiro (2018)

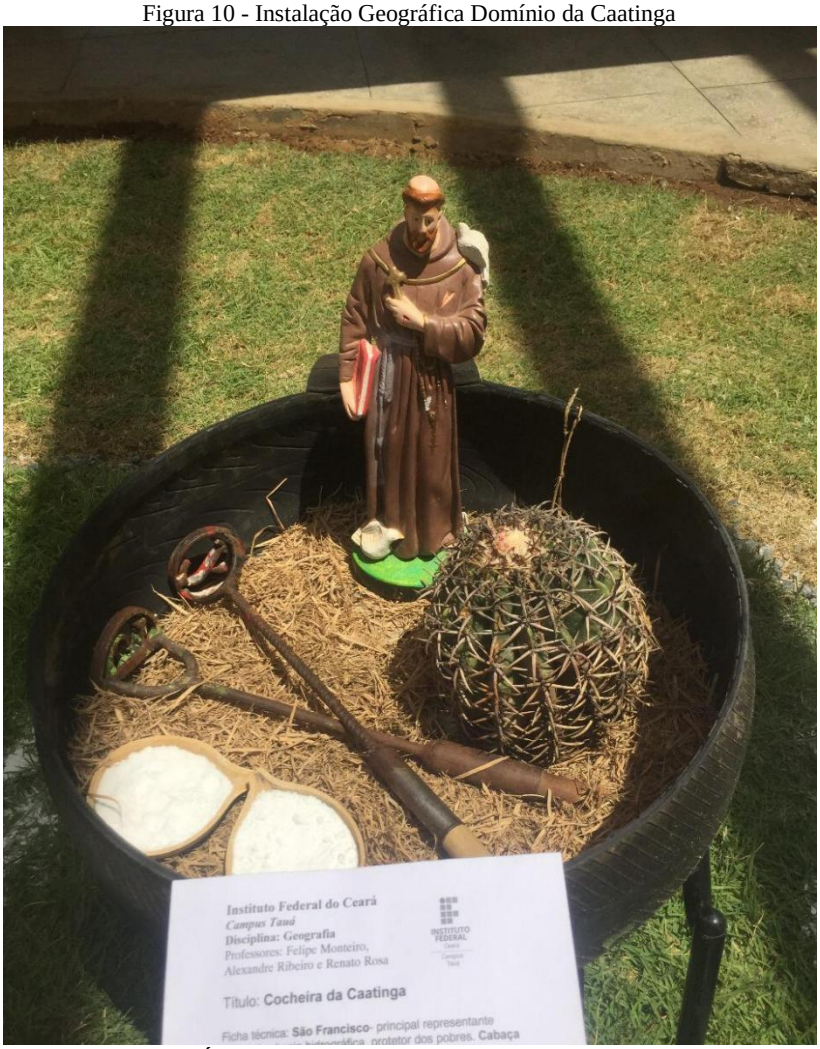
De acordo com a imagem, podemos observar o elemento central abrigando certos objetos. Notamos um bule de café, uma caixa de ovos, uma cédula de vinte reais, uma lâmpada fluorescente e um recipiente de vidro contendo material orgânico. Ainda é possível verificar a ficha técnica contendo o título e a relação dos objetos.

Respectivamente, a **caixa de ovos** representa as formas de relevo, que são notadamente expressas pelos “morros” desse tipo de domínio. O **bule de café** está associado à derrubada da floresta para o cultivo da cana de açúcar e do café. A **nota de vinte reais** representa a biodiversidade da fauna e flora da região, já o húmus presente no pote de vidro representa os

índices da fertilidade do solo da área. Por fim, **a lâmpada** representa o surgimento das cidades nessa região.

Apesar dessas associações generalizadas, os alunos, no momento da explicação, traziam os dados provenientes do estudo sobre a sua área, e especificavam maiores características de cada domínio. Contudo, em síntese, é assim que ocorre o processo de associação entre objeto e conteúdo. A utilização de objetos com duplo sentido também é um movimento que costuma ser explorado no ato de associação. Note:

Figura 10 - Instalação Geográfica Domínio da Caatinga



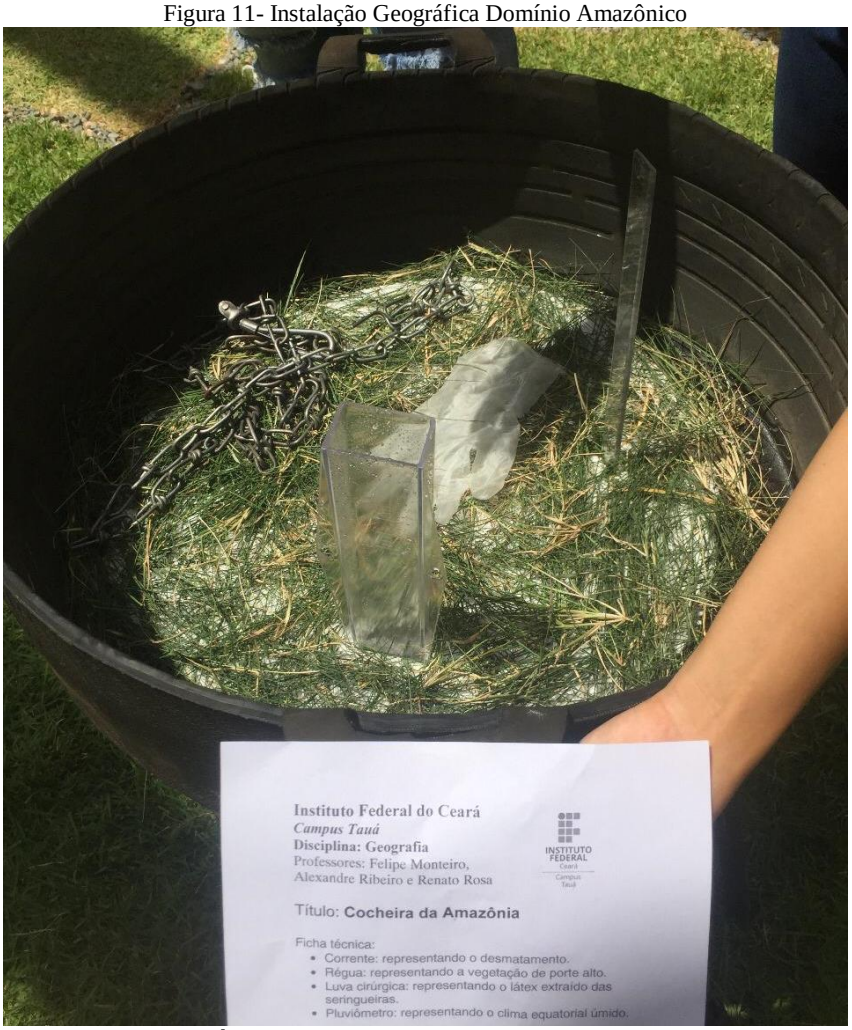
Fonte: ARAÚJO, M. I. A., 2018. Acervo – Alexandre Ribeiro (2018)

Sobre o Domínio da Caatinga, exposto acima, os alunos representaram a escassez de água e os altos índices de salinização por meio de uma **cabaça** contendo **sal**. A cabaça é um fruto proveniente do gênero das abóboras, não sendo utilizada para alimentação, mas para contenção de água.

Ainda sobre esse domínio, retrataram a **"coroa de frade"** (*Melocactus Zehntneri*)[20], planta de utilização doméstica e decorativa, para designar a vegetação xerófita típica da caatinga. **O ferro de marcar gado** demonstra as problemáticas provenientes da atividade da pecuária extensiva. E como objeto de duplo sentido, a imagem católica do **São Francisco** retrata tanto a bacia do Rio São Francisco, como a religiosidade presente nessa região.

Por fim, destaquemos o último exemplo, o Domínio Amazônico. Observe:

Figura 11- Instalação Geográfica Domínio Amazônico



Fonte: ARAÚJO, M. I. A., 2018. Acervo – Alexandre Ribeiro (2018)

A representação deste domínio também chamou atenção em virtude da "engenhosidade criativa", entendida como a capacidade de associação entre conteúdo e objeto de forma coerente, mobilizada pelos alunos.

Diante disso, destacamos inicialmente a representação feita entre o processo de desmatamento feito por meio da mecânica de tratores, utilizando de **correntes** (o famoso

[20] Disponível em https://www.jardineiro.net/plantas/coroa-de-frade-melocactus-zehntneri.html Acesso em 12/08/2019.

correntão) para a derrubada de árvores. Também temos um **pluviômetro** representando os altos índices pluviométricos da região amazônica, uma **régua**, disposta de forma vertical, indicando a vegetação de grande porte, e, também acerca da vegetação, destacaram uma **luva cirúrgica** a respeito da histórica produção de látex da região.

Diante disso, afirmamos que essa engenhosidade em associar conteúdo e objetos não se dá de forma apressada, mas é condicionada e mediada a partir do trabalho do professor. De acordo com Silva (2019), os alunos, por meio das equipes, assumiram a dianteira da exposição e, de forma contundente, explicaram para outras turmas, fato que pode ser observado a seguir:

Figura 12 - Explicação das Instalações Geográficas

Fonte: ARAÚJO, M. I. A., 2018. Acervo – Alexandre Ribeiro (2018)

Observamos na apreciação do público, composta por alunos de outras turmas dessa instituição, a curiosidade e a gesticulação dos corpos inquietos e ansiosos para relacionar o significado de determinado objeto que, por ventura, despertou atenção. Observe a visão geral da exposição:

Figura 13 - Visão Geral da Exposição

3 Fonte: ARAÚJO, M. I. A., 2018. Acervo – Alexandre Ribeiro (2018)

Destarte, podemos empreender que essa atividade mobiliza uma gama de habilidades, sejam comunicativas e/ou lastreadas pelos domínios da imaginação, assim a associação desses elementos é um componente que será explorado nos próximos capítulos. Essa demonstração geral, mesmo rubricada de forma superficial, é um esforço feito para que se compreenda, de fato, como se elabora a metodologia, e quais os seus possíveis resultados e impressões.

Acreditamos que, a partir dessa demonstração, seja possível avançar para o terreno do PIBID, e, consequentemente, avançarmos nas discussões que mobilizam a criatividade e a formação de professores. Para isso, descreveremos no próximo tópico o subprojeto norteador que respaldou e assegurou esta proposta no PIBID.

3.3 O Subprojeto norteador: O caso das Instalações Geográficas

Iniciando suas atividades no mês de março do ano de 2010, a Universidade Regional do Cariri (URCA) teve como participantes as seguintes licenciaturas: Matemática, Letras, Geografia, Pedagogia, Física e Biologia. A partir de agosto de 2012, passaram também a fazer parte do programa as licenciaturas em História, Ciências Sociais, Teatro, Artes Visuais e Educação Física. Dessa forma, todas as licenciaturas da URCA participam ou participaram desse Programa.

No primeiro encontro do PIBID, evento realizado nos dias 10 a 14 de Junho de 2013,

de acordo com a nota emitida na apresentação do evento[21], o PIBID atuou em 18 escolas da Região do Cariri cearense, distribuídas entre as cidades de Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha e Farias Brito. Contando ainda com 261 bolsistas, estudantes dos cursos de licenciatura da URCA, 33 professores da educação básica, que atuam como supervisores nas escolas onde os alunos realizam suas atividades, e 13 professores efetivos da URCA, que atuam como coordenadores de área.

Atualmente, o programa ainda em vigência, conta com o Prof. Dr. Francisco Egberto Melo enquanto coordenador Institucional do Pibid/URCA, e demais coordenadoras de apoio: Profa. Dra. Rosa Maria de M. M. Dias (Coordenação Pibid/URCA), Profa. Dra. Ana Josicleide Maia (Coordenação Pibid/URCA) e Prof. Dra. Isabelle de L. A. Noronha (Coordenação Pibid/URCA).

Entretanto, a partir do ano de 2018, por meio das disposições do Edital Nº 07 /2018 – PIBID/CAPES[22], como consta na chamada pública do edital Nº 04/2018[23] da Universidade Regional do Cariri, a partir do tópico 5.1, podemos identificar a ausência do curso de licenciatura em Geografia, enquanto subprojeto do PIBID, da presente instituição.

Diante disso, essa ausência da licenciatura em Geografia da URCA no programa dá-se em meio a um movimento de cortes e contrastes a nível federal, pelo qual reformularam a organização institucional e logística do PIBID, fato que mobilizou os subcoordenadores a não prosseguirem com a submissão de projeto no referido edital (Nº 07 /2018)

Portanto, a ausência da Geografia no PIBID-URCA decorre de escolhas conjuntas da classe de professores do Departamento de Geografia da Universidade Regional do Cariri. Contudo, o motivo desse desligamento pode ser visto na literatura que estuda o programa.

Um dos fatos que Pimenta e Lima (2019) apontam como sendo prejudiciais ao PIBID, sobretudo pela sua descaracterização de política pública, reflete-se na inclusão da dimensão e instituições privadas de ensino no programa. Essa mudança pode ser verificada no edital do ano de 2018:

> 1.1.1.O público-alvo do Pibid são discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). (Edital CAPES, Nº 07/2018)

Ademais, somado a isso, o item 5.3 do referido edital faz alusão a um cerceamento de

---

[21] Disponível em: http://www.urca.br/encontropibid/arquivos/I_PIBID_Chamada_Publica.pdf Acesso em: 01/06/2019

[22] Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf Acesso em: 01/06/2019

[23] Disponível em: http://www.urca.br/novo/portal/docs/pdf/2018/PROGRAD/SPVPIBID2018.pdf Acesso em: 01/06/2019.

recursos feito pelo governo federal ao programa. “Serão disponibilizadas 24 cotas de bolsa na modalidade de iniciação à docência por núcleo. Para completar o número de 30 discentes, a IES será incentivada a incluir participantes sem bolsa.” (Edital CAPES, Nº 07/2018).

Trata-se, assim, da admissão do trabalho voluntário no programa, condição essa que desmotivou os professores coordenadores da URCA para a permanência da Geografia no programa. Entretanto, outras licenciaturas ainda permanecem desenvolvendo as atividades do programa na instituição.

Diante disso, informarmos que o curso de Geografia da URCA possuiu atividades regulares no PIBID do ano de 2010 até o ano de 2017. Dentre o referido recorte, as atividades que permearam o trabalho pedagógico das Instalações Geográficas compreendem o período de expansão e cortes no programa, por isso, delimitamos como recorte para a pesquisa os anos de 2014 a 2016.

Diante do exposto, trazemos aqui uma reflexão sobre as contribuições do PIBID no que tange o seu desenvolvimento na Geografia da URCA.

Amparamos-nos em Ribeiro e Ferreira (2015), ao ponderarem que:

> Nesta perspectiva a partir do Programa institucional de bolsas de iniciação a Docência PIBID, objetiva fortalecer a experiências docentes relativas ao ensino de geografia junto às escolas públicas da Região do Cariri tomando como referência a caracterização cultural e geoambiental das áreas da Bacia Sedimentar do Araripe. (RIBEIRO e FERREIRA, 2015, p. 6)

A citação acima é referente aos sistematizadores e responsáveis pela implantação dessa proposta. A implantação do PIBID decorre da seleção de projetos submetidos pelos professores-coordenadores de cada programa, a partir da Instituição receptora. No caso da URCA, os professores responsáveis, Dr. Emerson Ribeiro e Dr. Josier Ferreira da Silva, conseguiram submeter e aprovar o projeto norteador para a Geografia, que versava a respeito da metodologia de ensino por Instalações Geográficas[24].

De acordo com Freitas, Teramatsu e Straforini (2017, p. 78), a “capilaridade dos subprojetos de Geografia” no PIBID é uma das características pelas quais fazem o programa ser polissêmico no tocante a sua dimensão enquanto política de formação de professores.

Nas palavras de Girotto (2015), o PIBID, enquanto programa, permitiu aos professores capacitações didáticas variadas, fato que se notabiliza nesta proposta estudada. Dentro desse espectro de possibilidades que o programa permitiu, o projeto intitulado “As instalações geográficas como representação de lugares, e saberes como patrimônio cultural e ambiental no

[24] A partir deste tópico, utilizamos a sigla “I.G” tanto no singular como no plural para designar tal prática. Para essa regra, tem-se exceção nos títulos dos capítulos ou tópicos.

ensino de geografia", foi aprovado mediante edital da CAPES de n° 61/2013 para a região do Cariri Cearense.

Assim, ao destinarmos o tópico passado às definições, e descrevermos os passos metodológicos cunhados no PIBID Geografia da URCA, acreditamos ter mostrado a forte tendência didática dessa proposta. Para este momento, no texto, apontaremos de forma geral o que foi feito no PIBID que, por via de hipótese, proporcionou a identificação com a docência, mediante a formação gerida neste projeto.

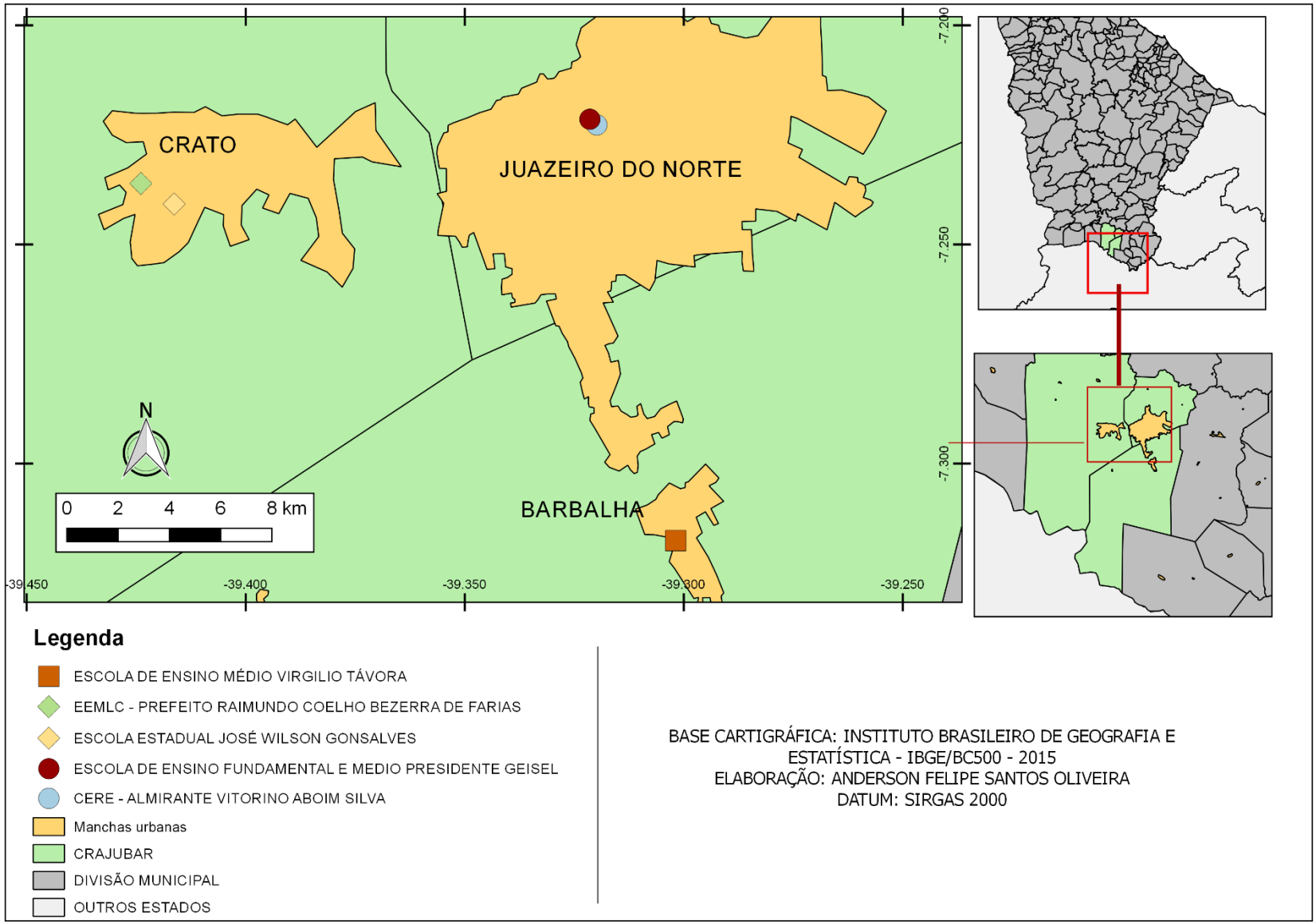
A supracitada proposta em I.G destacava que a ação de formar o aluno/professor perpassa pela necessidade de conhecer novas linguagens para o ensino de Geografia e, consequentemente por outra formação, em que a arte e a geografia estejam em pertinente diálogo, no estímulo à dimensão criativa e dos seus demais objetivos (RIBEIRO e SILVA, 2014).

Dentre os seus macro objetivos, a articulação da Universidade com a rede básica é o pilar que sustenta o programa. Neste caso, a URCA, e especificamente o PIBID Geografia, contou com cinco escolas participantes e interessadas no programa.

Respectivamente, em Crato (CE) - Escola de Ensino Médio Liceu do Crato Prefeito Raimundo Coelho Bezerra de Farias e Escola Estadual José Wilson Gonçalves; Em Juazeiro do Norte (CE) - Cere Almirante Vitorino Aboim Silva (posteriormente Colégio da Polícia Militar) e Escola de Ensino Fundamental e Médio Presidente Geisel (Polivalente); e em Barbalha (CE) - Escola de Ensino Médio Virgílio Távora.

Diante disso, observe o espraiamento do Programa nessa área:

Mapa 02 – Distribuição das escolas do PIBID



Com base no mapa, podemos perceber que a organização desse programa se concentrou nas três principais cidades econômico-politicamente mais importantes da Região do Cariri cearense, essa junção de cidades a partir dos seus vocábulos iniciais é denominada de eixo CRAJUBAR (QUEIROZ, 2014).

Para a divisão de equipes nessa área, alguns critérios foram levados em consideração. Idealmente, para cada uma dessas cinco escolas (referidas no mapa), destinar-se-iam aleatoriamente oito bolsistas, sendo quatro para o período matutino e quatro para a tarde, totalizando, assim, 40 bolsistas.

Contudo, de forma prática, essa divisão não aconteceu por dois motivos: primeiro, porque os alunos, que em maior parte se encontravam nos semestres iniciais, cursavam as disciplinas do curso de Geografia. E segundo, pelo fato de que alguns estudantes residiam em municípios distantes desse eixo Crajubar (QUEIROZ), como a exemplo de Assaré ou Nova Olinda, fato que dificultava o translado.

Diante disso, a coordenação do PIBID permitiu a distribuição dos bolsistas de acordo com a disponibilidade de turno deles. Assim, em alguns casos, foram formadas equipes de cinco bolsistas pela manhã, e outras de três pela tarde.

Como empreendido em nosso arcabouço metodológico, as fotografias serão incluídas enquanto dados visuais, visto o seu poder de "reanálise" (FLICK, 2009, p. 228). Mesmo com o risco de serem mal interpretadas possuem, em tese, inestimável valor enquanto evidência histórica (BURKE, 2004).

Desse modo, ao nos apropriarmos das palavras de Burke (2004, p. 11), nos sentimos "encorajados" em utilizá-las. Do ponto de vista conceitual, Monteiro (2006) assevera:

> a fotografia é um recorte do real. Primeiramente, um corte no fluxo do tempo real, o congelamento de um instante separado da sucessão dos acontecimentos. Em segundo lugar, ela é um fragmento escolhido pelo fotógrafo pela seleção do tema, dos sujeitos, do entorno, do enquadramento, do sentido, da luminosidade, da forma etc. Em terceiro lugar, transforma o tridimensional em bidimensional, reduz a gama das cores e simula a profundidade do campo de visão. (MONTEIRO, 2006, p. 12)

Com base em tais palavras, optamos por utilizar uma sequência de acontecimentos, objetivando demonstrar a visão geral do PIBID. Apesar do acervo do PIBID, no triênio de 2014, 2015, 2016, possuir densa variedade de acontecimentos, especificaremos um roteiro para não pulverizar o cerne da reflexão que faremos posteriormente (sobretudo no capítulo 3).

Ademais, entendemos que a "fotografia pressupõe a existência de duas mensagens: uma sem código (analogia fotográfica) e outra com código (arte, tratamento, escrita ou retórica da fotografia). Estas demarcam uma colisão de uma mensagem conotativa e outra denotativa".

Desse modo, ao adotarmos uma postura "demonstrativa" no uso das fotografias (FLICK,

2009, p. 220), admitimos que os espectadores a questionem enquanto material e evidência. Mesmo que, de forma denotativa, empreendermos uma retórica acerca das imagens, sabemos que o resultado da interpretação dependerá, de acordo com Rios, Costa e Mendes (2016, p. 105), da "interpretação do público".

Destarte, "o significado da imagem está associado ao seu público, vez que este é o destinatário da mensagem e, nesse percurso de comunicação, a interpretação final depende do público que a recepcionará" (RIOS, COSTA e MENDES, 2016, p. 105). Diante disso, para clarificarmos a recepção do leitor, produzimos um roteiro que ilustra, de forma geral, o que todos os professores realizaram, em algum momento, no PIBID durante seus anos de experiência.

Inicialmente, demarcamos o ponto de inércia do trabalho desempenhado no PIBID. Segue-se, assim, o registro das divisões de equipes durante a primeira reunião do grupo geral do PIBID com todos os bolsistas, no dia 13 de Março de 2014. Observe a seguir:

Figura 14 - Primeira Reunião do PIBID

Fonte: Acervo do PIBID (2014) Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1413889108868052/photos/
Acesso: 02/05/2018

Divididas as equipes, o reconhecimento das escolas era a tarefa primordial, essa foi uma das primeiras atividades desempenhadas por todos os professores responsáveis pelo PIBID na dimensão escolar, chamados de subcoordenadores.

Os subcoordenadores ou supervisores são incumbidos de acolherem os bolsistas na escola, programarem reuniões, agendarem recursos didáticos quando solicitados pelos bolsistas sendo, desse modo, em tese, as pontes da comunicação entre os bolsistas e a direção escolar

(FELÍCIO, 2014).

Diante disso, a primeira tarefa destinada aos supervisores na adaptação dos alunos-bolsistas foi a de apresentar a escola a estes últimos. De acordo com os relatórios, nessa apresentação foi possível identificar a quantidade de recursos, laboratórios e salas disponíveis para o desenvolvimento das atividades.

Com base nisso, destacamos que inicialmente a adaptação foi o itinerário percorrido para ambas as estruturas, de bolsistas, supervisores e a direção escolar. Para alguns dos bolsistas, até o translado de ônibus entre as cidades (Crato – Juazeiro – Barbalha) era novidade do ponto de vista das experiências.

Com base nisso, indicamos a seguir o registro da apresentação de uma dessas[25] instituições acolhedoras do PIBID a um determinado grupo de bolsistas, feita por uma professora-supervisora:

Figura 15 - Apresentação da Escola aos bolsistas do PIBID Geografia

Fonte: ALEXANDRE, L. A (2014) Acervo do PIBID – Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1413889108868052/photos/ Acesso: 02/05/2018

Esse é um registro do reconhecimento feito por um grupo de bolsistas em uma das escolas receptoras do PIBID Geografia, por sinal, a única desse momento, ainda no ano de 2014. Diante da imagem, observarmos a supervisora, à frente, conduzir e indicar a infraestrutura que essa escola dispõe. Cabe salientar que a qualidade de algumas imagens, referentes ao acervo do programa, possui limitações por conta dos instrumentos de captura (*smartphones*).

Em virtude disso, é somente a partir desse reconhecimento da escola, pelos bolsistas, que o trabalho começou a ser desempenhado. Para o desenvolvimento do programa, em média, os bolsistas dispunham de duas aulas por semana divididas entre planejamento e exposição dos

[25] Durante o trabalho, não se perseguirá a descrição dos nomes das instituições, fato que pode conduzir a identificação de algum dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

conteúdos.

De acordo com Fenício (2014), esse movimento corresponde em situar os bolsistas nas responsabilidades docentes, criando espaços de aprendizagem sobre rotina, as técnicas, os rituais e as ocupações do ofício docente.

Assim, esse movimento é importante porque pode nos indicar os caminhos de se compreender de que maneira "a participação em tal programa modificou a forma dos licenciados vivenciarem a Universidade, e suas próprias formações", a partir desse contato. (GIROTTO, 2015, p. 44)

Para as reuniões de planejamento, como já mencionado, os professores supervisores eram incumbidos de preparar o espaço e de orientar os bolsistas, desde a produção de planos de aula, até a preparação e abordagem do assunto.

Figura 16 - Reunião de planejamento

Fonte: NASCIMENTO, G, P. Acervo do PIBID (2014) – Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1413889108868052/photos/ Acesso: 02/05/2018

Com base no registro, notamos a disposição de cadernos, planilhas e livros como instrumentos da típica agenda de planejamento docente. Nesses termos, a redescoberta do ambiente educativo, pelo PIBID, também se estendeu para as burocracias gerenciais da escola e não somente as aulas.

Desse modo, entendemos esse (re)conhecimento enquanto contradição das dificuldades dos primeiros anos quando o professor, ao se inserir ao nicho escolar, "aprende a trabalhar" na perspectiva de fazer "calos nas mãos" (AZEVEDO, 2004, p. 15).

O funcionamento do PIBID para os alunos se dava em contra turno, dessa maneira, eles assistiam à aula regular de Geografia (no período da tarde ou manhã), e no contra período, se dispunham em novamente regressar à escola. Com base nos relatórios do programa, é possível identificar o fator de desinteresse aliado a essa condição dos alunos repetirem em duas vezes o itinerário escolar.

Acerca disso, devido o programa pressupor “um diálogo constante entre licenciando, coordenador de área e supervisor” (IDEM, 2014, p. 423), foi requerido aos pibidianos que destinassem estratégias distintas a respeito da exposição dos conteúdos, dado que o projeto norteador abria espaço para a utilização de recursos e estratégias variadas (RIBEIRO e SILVA, 2014).

Entretanto, quase sempre os conteúdos foram trabalhados de forma expositiva e dialogada, corroborando com o fato de que, nesse espaço formativo do PIBID, os licenciandos dispunham das mesmas condições de trabalho com as quais são realizadas no estágio (FELÍCIO, 2014). Observe a seguir a realização de uma dessas práticas.

Figura 17 - Exposição do conteúdo, PIBID Geografia

Fonte: SANTOS, G., V., F. Acervo do PIBID (2014) – Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1413889108868052/photos/ Acesso: 02/05/2018

Como podemos ver, a imagem acima retrata uma situação corriqueira de aula, eventualmente o ângulo dessa fotografia não permite observarmos com inteireza todo o corpus discente presente, mas é possível identificarmos um quantitativo reduzido de alunos, se comparada essas turmas do PIBID às turmas do ensino regular.

No entanto, mesmo nessas contradições, como a exemplo do reduzido número de alunos por turma, o PIBID assegurou um espaço de “ações visando iniciar o licenciando na docência, tendo por base experiências reais, advindas do contexto escolar;” (FELÍCIO, 2014, p. 423)

Como o cerne do projeto foi desenvolver os conteúdos Geográficos a partir de princípios da pesquisa, ludicidade e criatividade, foi sentida a necessidade de oferecer uma capacitação alternativa aos bolsistas e supervisores, no que toca o desenvolvimento da proposta de ensino por Instalações Geográficas.

De certo modo, essa proposta foi o “diferencial” oferecido às escolas quando contatadas para participar do programa. Dessa forma, como supervisores e alunos demonstravam pouca

destreza sobre essa prática, sentiu-se a necessidade de ofertar capacitações juntamente às reuniões quinzenais.

Essas reuniões perduraram durante o desenvolvimento integral do Programa, e agregavam tanto as reclamações de bolsistas, quanto de supervisores a respeito de eventuais discordâncias pedagógicas acerca da organização do PIBID. Observe a seguir um desses momentos.

Figura 18 - Adoção de Reuniões quinzenais no PIBID

Fonte: ROCHA, R., J. Acervo do PIBID (2014) – Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1413889108868052/photos/ Acesso: 02/05/2018

Com base na imagem acima, podemos observar os professores analisando um dos planos de aula, desenvolvido por uma das equipes de bolsistas. Nesses encontros, passou-se a discutir referências bibliográficas, estratégias didáticas e informes gerais do Programa.

Após, basicamente, um período de seis meses, a contar com o início das atividades, observou-se uma mudança qualitativa de posturas. Pouco a pouco, os bolsistas desempenharam em cada escola estratégias didáticas alternativas, deixando de recorrer somente ao espaço da sala de aula como cerne das reflexões. Com destaque, mencionamos a ferramenta de estudo do meio.

A respeito da prática de campo, vinculada diretamente ao estudo do meio como estratégia didática, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 173) escrevem que “O processo

de descoberta diante de um meio qualquer, seja urbano, seja rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão no livros didáticos".

Assim, argumentam ainda as autoras que "a saída da escola já permite outro modo de olhar" pelos alunos sobre determinado conteúdo (PONTUSCHKA, PAGNELLI e CACETE, 2009, p. 174). No entanto, essa relação de profundidade ou superficialidade no envolvimento do sentido dos alunos, em campo, depende da intencionalidade do professor.

A identificação com o trabalho de campo foi uma das destrezas mais utilizadas pelos bolsistas, este fato é notório devido cada equipe objetivar trabalhar as I.G mediante a referência de algumas prática de campo.

Abaixo, observe o registro de u dessas atividades efetivadas em campo:

Figura 19 - Aula de campo

Fonte: NASCIMENTO, C., P. Acervo do PIBID (2014 – 2015 – 2016) – Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1413889108868052/photos/ Acesso: 02/05/2018

Com base no registro, podemos observar a dispersão de alguns estudantes mais a frente, acompanhando um dos bolsistas responsável pelo campo, enquanto que em seguida um grupo de alunos se desloca mais paulatinamente frente às explicações de outro professor, acerca da paisagem urbana da cidade de Crato.

Com pensamento complementar a essa ideia, destacamos que essa intenção de "passar o conteúdo" de forma diferente é uma das premissas que garantem ao professor a habilidade de ensinar de forma significativa (SELBACH, 2010). Para Sacristán (1991, p. 65), esse movimento pode ser compreendido enquanto "a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor".

O desenvolvimento das aulas era de plena responsabilidade dos bolsistas, que ao se depararem com a prática, precisaram estabelecer relações diretas para com a teoria, um dos

aportes, de acordo com Felício (2014), mais requisitado pelo programa.

Desse modo, a mudança de contexto de exposição do conteúdo foi parcialmente suficiente para a repercussão de resultados interessantes. Para essa aula de campo (figura 3), a escolha desse local se deu mediante ao recente processo de revitalização dessa área, que antes dispunha de esgotamento a céu aberto. Por tratarem de assuntos pertinentes à Geografia Urbana, escolheram o local para desenvolver inicialmente o conteúdo.

Cabe destacar que essas práticas de campo não foram utilizadas somente como recursos atrativos, mas que possuíam como finalidade a materialização desse conteúdo (neste caso, Geografia Urbana) amparados novamente pelo subprojeto norteador. Nesse campo (Figura 19), por exemplo, os alunos realizaram registros fotográficos, fizeram anotações sobre a área e perguntas aos moradores. Esse material foi sistematizado pela perspectiva artística das Instalações Geográficas.

Como a prática consiste em representar o conteúdo trabalho, com base nas informações coletadas em campo, muito dos objetos envolvidos foram “encontrados” a partir dessa prática. A “mala”, enquanto objeto base da instalação desenvolvida, representa a condição de inércia dos representantes do povo do município. O que se pode observar é uma mensagem implícita deixada como mensagem, comentemos adiante. Observe:

Figura 20 – Objetos base das Instalações

Fonte: NASCIMENTO, C., P. Acervo do PIBID (2015) – Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1413889108868052/photos/ Acesso: 02/05/2018

Com base na imagem, podemos observar os bolsistas com duas **arupembas** e uma mala. A discussão desses objetos foi feita em sala de aula após o campo. As arupembas, objetos da vida comum do sertanejo, utilizadas como peneiras, servem de formas distintas para representar as condições desiguais dos dois predominantes tipos de relevo da cidade do Crato, e, consequentemente, seus sistemas sanitários inadequados.

Diante disso, a peneira posta de forma convexa representaria o bairro seminário, local de onde foi feita a revitalização dessa encosta, visto em campo, por possuir maior altitude na cidade de Crato-CE. De forma côncava, representaria a ineficácia do sistema de esgotamento, e seus impactos (que foram registrados) na vida da população mais carente.

A **mala,** por ventura, agregou os registros fotográficos feitos em campo. Contudo, nesse objeto, observa-se um "princípio associativo" bastante interessante[26] (KOESTLER, 1964), que se mobiliza diante de dois sistemas de referências, sendo o primeiro por meio dos conteúdos

[26] No capítulo 3, trataremos da teoria bissociativa, que sob nossa compreensão, foi referência mobilizada no PIBID Geografia.

explícitos – o caso do sistema de esgotamento – e o segundo mediante o humor – “Os responsáveis representantes do povo são uns verdadeiros malas”. Note, em seguida, o processo de articulação desses elementos.

Figura 21 - Alunos realizando a montagem da Instalação Geográfica

Fonte: NASCIMENTO, C., P. Acervo do PIBID (2015) – Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1413889108868052/photos/ Acesso: 02/05/2018

Conforme descrevemos anteriormente, o elemento central dessa instalação foi a mala, que recebeu registros fotográficos e demais objetos que representavam a falta de saneamento básico na cidade de Crato. O processo de montagem é responsável por dar a forma estética das instalações, nesse sentido, a maleabilidade dos objetos pelos alunos acaba agregando várias ideias e formas distintas de pensar o conteúdo.

Assim, essa diversidade de ideias se acopla ao resultado do objeto-arte produzido. Qualitativamente, lançamos a ideia de que o movimento de produção das I.G se tece reciprocamente na tríade “ação-reflexão-materialização” (SILVA e RIBEIRO, 2019, p. 204).

Diante disso, a ação que foi decorrida da prática (de campo) resultou na coleta de informações para que, posteriormente, pela reflexão dos alunos, escolhessem quais fotografias e objetos iriam materializar de maneira mais efetiva o assunto do saneamento básico.

Nesse caso em específico, os alunos apropriaram-se muito mais dos recursos imagéticos, tendo em vista que a dimensão da “instalação” em si foi mais evocada. Isso, em tese, comprova que o projeto norteador do PIBID foi bastante flexível quanto ao tratamento do conteúdo Geográfico por parte dos bolsistas.

Diante disso, destaquemos também que os bolsistas ainda estavam em processo de habituação com o ofício de docente, e, dentre as suas competências, nesse caso, optaram por remodelar a experiência, tornando-a, sob nossa compreensão, expressivamente rica.

Não obstante, é fato observar certa empolgação, por parte dos alunos, quando estes concretizam as práticas. Argumentamos, portanto, que quando o conteúdo é materializado e os alunos deparam-se com a obra feita, a dimensão do prazer estético promove-lhes certa altivez. Para tal afirmação, nos amparamos em pesquisas[27] pretéritas, bem como em análises de relatórios e práticas também já efetivadas por nós.

A respeito disso, após efetivadas as etapas de montagem, observamos um grupo de alunos expor sua obra feita.

Figura 22 – Missão cumprida – Instalações feitas!

Fonte: NASCIMENTO, C., P. Acervo do PIBID (2015) – Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1413889108868052/photos/ Acesso: 02/05/2018

Com base nessa foto, não podemos deixar de mencionar a ideia de Burke de que “as imagens são muitas vezes ambíguas ou polissêmicas”. (2004, p. 234). Desse modo, objetivando compreendê-las nessa dimensionalidade, entendemos que as limitações de descrever e situar um fenômeno passado permeiam ações ocultadas e intencionais.

Ainda assim, conjecturamos, em síntese, que a expressão de altivez observada acima (na figura 8) confirma a importância de oferecer “outros patamares de abstração” aos alunos,

[27] SILVA, C. A. B.; RIBEIRO, E. . A Metodologia Das Instalações Geográficas e o estimulo à criatividade na formação de professores no sul do estado do Ceará. In: Antonio Carlos Pinheiro; Wellington Alves Aragão. (Org.). FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Metodologias e Ensino de Geografia. 1ªed.Goiânia - Goiás: Editora Espaço Acadêmico, 2019, v., p. 1-220.

no intuito de oferecer o conhecimento em detrimento do senso comum (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 30).

Em virtude disso, provocando os alunos a permanecerem em abstração sobre suas criações, os bolsistas, sob a tutela do PIBID-Geografia, tinham como última atividade semestral conduzir os alunos a exibirem os resultados do programa e, consequentemente, das aulas ministradas ao longo do período. Houve um evento acolhedor dessas práticas, na própria universidade, fato que chamou bastante atenção da comunidade universitária nesse espaço. Observe a seguir imagens de uma das alunas explicando o contexto dessa prática aos expectadores:

Figura 23 – Explicando a Obra

Fonte: NASCIMENTO, C., P. Acervo do PIBID (2015) – Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1413889108868052/photos/ Acesso: 02/05/2018

Figura 24 – Grupo de expectadores do curso de pedagogia.

Fonte: NASCIMENTO, C., P. Acervo do PIBID (2015) – Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1413889108868052/photos/ Acesso: 02/05/2018

Com base nessas duas imagens, podemos observar um movimento distinto do habitual, no tocante ao tratamento do conteúdo Geográfico. A aluna, incumbida de explicar pela turma os significados dessa I.G, é condicionada a mobilizar mais de um domínio argumentativo, a Geografia e os seus laços com a Arte, para desenvolver a compreensão do conteúdo urbano para os espectadores.

Assim, partimos para as próximas linhas que sucedem com o entendimento de que algumas habilidades professadas pelos bolsistas, nessa prática em I.G, tais como princípios de organização, sensibilidade, flexibilidade e fluência do conteúdo, são indícios de que alguns elementos foram suscitados nesse programa, e que certamente podem ter ressonado em posturas contemporâneas de trabalho, pelos mesmos bolsistas, no magistério.

Desse modo, antes de evocarmos tais possibilidades, buscamos responder se houve nesses sujeitos uma identificação com esse trabalho feito, e se, de algum modo, essas experiências reverberaram em sua profissionalidade atualmente.

3.4 Sobre a Identificação com a Formação Criativa do PIBID: Primeiros apontamentos

Para este tópico, condicionaremos o debate nutrido pelas narrativas produzidas acerca da relação do PIBID para com uma formação criativa que, em hipótese, expressou a identificação dos bolsistas participantes na adequação de habilidades pedagógicas.

A esse respeito, ponderamos que as reflexões que sucedem partem e se ancoram no lastro empírico produzido mediante a aplicação de entrevistas a cinco ex-bolsistas do programa, bem como nos aportamos na consulta bibliográfica pertinente à discussão do que se convenciona a criatividade.

Diante e sob o ensejo de análise dos dados empíricos das entrevistas, argumentamos que é possível atingir uma linha tênue entre as experiências advindas no/sobre o PIBID na/para os estilhaços formativos que envolvem a construção das habilidades docentes, por conseguinte, da identificação com a docência.

Garcia (2014), refletindo sobre a construção da identidade do professor, nos escreve que há um conjunto de saberes e de conhecimentos (teóricos e cotidianos) que são defendidos como sendo propriamente necessários e resilientes da atividade do ser professor. A autora ainda nos aponta que, “Complementando o discurso na defesa deste conjunto de saberes e conhecimentos há, ainda, a apologia pelo domínio de competências, ora instrumentais, ora procedurais, que formariam os alicerces sobre os quais repousa a profissionalidade docente. (GARCIA, 2014, p.12).

Por esse caminho, Shulman (2014) advoga um certo repositório de habilidades que formar-se-iam aspectos necessários para a prática docente. Para o autor, em consonância similar com Garcia (2014), os saberes meramente teóricos, ou ainda cotidianos, não são suficientes para lapidar a prática do professor em sala de aula, sendo, portanto, necessário o preenchimento de lacunas, em maior parte pedagógicas, na formação do professor de Geografia.

Provoquemos: O PIBID, enquanto programa de formação de professores, possibilita ou possibilitou esse "preenchimento" de habilidades? No nosso caso de pesquisa, o PIBID Geografia foi capaz de desbloquear ou adicionar certas habilidades, na construção da identidade dos professores, por meio da sua estrutura metodológica de funcionamento e de formação?

Essas provocações não nos distanciam de nossas pretensões iniciais que, no caso, se articulam há uma busca por relações próximas ou equidistantes entre a identidade docente e o PIBID, na direta exploração de possíveis peculiaridade desse processo. Essas provocações certamente serão respondidas, positivamente ou negativamente, nos respectivos capítulos que sucedem.

Diante dessas provocações, compreendemos que a identidade do ser professor não é constituída em curto espaço de tempo, mas deriva de um acúmulo historicamente mediado pelas demandas sociais e pelos códigos valorativos de ética que permeiam o âmago de dada sociedade.

Em virtude disso, programas como o PIBID acabam assumindo nas suas diretrizes missões que se relacionam com certa causa valorativa da profissão[28], enxergando no papel da experiência e da prática possibilidades de ressignificar o ritual de encontro do docente em formação para com o seu território de trabalho: A sala de aula.

Território porque a sala de aula evidencia um cenário de relações e tensões de poder (SOUZA, 2013), relações estas que não são anulativas, mas que em perpétuo movimento (dialético) educativo, ambos tendem a querer superar uma a outra.

Em síntese, trata-se da figura do professor, com seu bojo formativo teórico, bem como seu cabedal de experiências e fazeres, que o enquadra em certa missão educativa, e em visão oposta (mas não inferior, tampouco em condição passiva), se encontram os alunos com seus saberes provenientes do cotidiano (DUARTE, 2010).

As reclamações de Lacoste (1989 – Segundo o livro de Garcia), ainda na década de

---

[28] Segundo a CAPES, o PIBID possui como macro objetivo 'contribuir para a valorização do magistério'; Disponível em https://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/capespibid/pibid Acesso em 25/04/2019

1989, de uma Geografia desinteressante, por hora enciclopédica, estão sob nossa visão incumbidas de uma deficiência na feição formativa desses professores.

Para o autor (1989), existiriam dois modelos de Geografia, a dos Estados maiores e também a Geografia dos professores. Sendo a primeira de forte conotação política, mobilizando alto teor de estratégias e representações cartog(eo)ráficas, destinadas quase que exclusivamente à dominação dos territórios, mesmo que pelo conhecimento destes.

A segunda (Geografia), cunhada pelos professores, seria responsável por toda a exposição do último substrato de conhecimento, disponibilizado por essas instâncias maiores, estatais, trataria, pois, das tarefas de categorização dos fenômenos naturais, da memorização desses, de todo o trabalho enciclopédico que marcaria, para Lacoste, o trabalho dessa Geografia dos professores. Seria, portanto, a disciplina para lembrarmos da clássica passagem de Sousa Neto (2001), culpada pela palmatória intelectual dos alunos.

Essas titulações, sendo pejorativas sob nosso modo de compreensão, permeiam em tese o ofício de quem dela apregoa, ou seja, o professor. Ora, não se trata de "culpar os professores" que, relembremos Nóvoa (2007), já possuem um transbordamento de missões, mas muito pelo contrário, legitimarmos o fato de que os professores possuem um espectro de desfavores que sitiam suas práticas.

Entretanto, sejamos justos com Lacoste (1988), o referido Geógrafo, calcado em pretensões maiores de renovação da ciência geográfica, a ela (e seus representantes da época) fez uma crítica que, diga-se de passagem atual, que em nada possui relação com os reclames da prática do ofício docente, muito menos com a formação de professores propriamente dita.

Não queremos dizer com isso que a importância dos professores, nesse caso da Geografia, seja menor diante de um movimento de renovação da Geografia, muito pelo contrário, com base nos escritos de Pontuska, Paganelli e Cacete (2009), verificamos o quanto a Geografia escolar é necessária na disseminação do conhecimento geográfico, bem como na seguridade institucional da disciplina no âmbito superior.

Sob esse viés, ainda refletindo sobre os escritos de Lacoste, com base em Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), temos que:

> (...) o Estado e a grande empresa possuíam uma visão integrada do espaço, por suas intervenções em vários lugares, enquanto o cidadão comum tinha uma visão fragmentada, porque somente conseguia abarcar o seu cotidiano, não possuindo informações de outras realidades. O estado conhecendo de forma integrada o espaço, tinha em suas mãos importante instrumento de poder. Esse foi o início da preocupação da Geografia com o conteúdo político disciplina, fundamental na formação do cidadão. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 54)

Nesse sentido, a crítica fortalecida sob um aspecto problemático do cotidiano escolar (a

ausência política da disciplina geográfica) respalda, em partes, um movimento de renovação da própria ciência. A finalidade, portanto, da disseminação do conhecimento Geográfico é atingir a parcela da população, para esse efeito e processo, temos a mediação da prática dos professores.

Mediante isso, concordamos com Garcia (2014) quando escreve que:

> (...) no contexto da formação docente, ao lado da instrução e do ensino, a experiência prática toma um lugar de destaque. Na prática, o sujeito assume a centralidade do processo formativo, estando esse ator posicionado como referência decisivo na globalidade e na continuidade do processo de formação. (GARCIA, 2014, p. 17)

Envolto dessa globalidade exposta pela autora, é notória a interpretação de que a literatura sobre a formação de professores considera "ultrapassada a visão de que para ser um bom professor, é suficiente ter domínio teórico sobre os conteúdos geográficos" (GARCIA, 2014, p. 25).

A necessidade do apreender pela prática está diretamente implicada para com a necessidade de o professor adquirir habilidades e competências pedagógicas, relacionadas ao ensino (metodológico) dos conteúdos, nesse caso, geográficos (VESENTINI, 2009).

Provavelmente, a relação de habilidades pedagógicas e a construção da identidade do professor tenham uma proximidade, devido ao fato de que a potencialidade de superar "o simples ensinar passando conteúdos" (CALLAI, 2011, p. 15) seja um atributo perseguido pelos professores, na tentativa de tornar suas aulas, e por devera esses mesmos conteúdos, significativas para os alunos.

A construção da identidade, portanto, permeia uma série de atributos que não se esgotam no plano do conhecimento cumulativo das teorias e conteúdos escolares. Apesar de importantes, necessitam de tratamento metodológico e didático, para que atinjam sua finalidade enquanto instrumentos de leitura do mundo.

A esse respeito, Nóvoa (1992) escreve que:

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se (NÓVOA, 1992, p. 16)

Nesse sentido, a valorização dos saberes advindos da experiência condicionam e permitem, dentre esse processo formativo e identitário do professor, a introjeção de saberes acumulados historicamente, mas também permite a afirmação de dimensões subjetivas, marcando, portanto, o encontro do jovem professor em formação para com o coletivo já posto

no âmbito institucional da escola.

Nessa direção, Pinheiro (2013, p. 89) ressalta que “a identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão, na revisão dos seus significados, nas tradições, nos valores individuais dos professores, na história de vida, na relação com outros professores”, sublinhando, assim, os preceitos do contato proposto em vivenciar a agenda da escola, nesse caso, permeado e possibilitado pelo PIBID.

Conceber a formação de professores ofertada no PIBID Geografia, as impressões e consequentes ressonâncias que as experiências obtidas no programa causaram, nos demarca em um percurso não tão acessível.

Para além de dificuldades clássicas, como a falta de disponibilidade pela rotina dos sujeitos em suas ocupações e prioridades (FLICK, 2009), a realização de entrevistas como mecanismo de produção de dados empíricos tem nos revelado a dificuldade de extrair dos sujeitos suas convicções e questionamentos acerca de experiências pretéritas em relação ao presente.

No entanto, para o fortalecimento dos laços de memórias advindos no programa, recorremos à utilização de algumas fotografias e de alguns trechos utilizados nos relatórios anuais produzidos no PIBID Geografia, tendo como foco redimensionar o bolsista (hoje professor) durante a entrevista, na tentativa de estimulá-lo a falar sobre essa relação do passado com sua prática atual no ensino de Geografia.

Para a eleição dos sujeitos, utilizamos como critérios: A participação no PIBID em período integral, sem interrupções; A continuidade na docência, sobretudo na área de Geografia; O tempo de experiências equivalente ou superior a três anos, levando em consideração atividades desenvolvidas ao longo da graduação; Localização situada na região do Cariri Cearense; utilização da metodologia como referência de trabalho.

Elencados esses critérios, nos deparamos com um professor que já possui mais de quatro anos de experiência, enquanto docente de Geografia, tendo em vista que desde o fim da graduação vem desenvolvendo atividades em uma escola que também possuía vínculo com o PIBID, portanto, atendendo aos critérios e, sobretudo, demarcando acessibilidade para a entrevista.

Assim, o Professor Almirante (2019) ressalta que

> (...) **O PIBID me ajudou a concretizar a ideia de que ser professor era a profissão ideal para mim**. O PIBID entrou na perspectiva de fazer com que um aluno de uma licenciatura pudesse vivenciar o espaço de trabalho dele antes mesmo dele concluir a graduação, enfim, ele chegou pra somar, **fazer experiências, colocar a teoria na**

> **prática, pra que o aluno pudesse conhecer a realidade das escolas, das estruturas de ensino, antes mesmo de ir para a atividade de forma direta após a graduação**, então, querendo ou não, é um programa que só somou para a vida dos estudantes, para as licenciaturas, que conseguiram se beneficiar desse projeto. **(**ALMIRANTE**, entrevista II,** Janeiro de 2019, **Grifos nossos)**

Em pensamento similar ao professor Almirante (2019), trouxemos as contribuições da Professora Gonçalves (2019), que destaca o papel valorativo do PIBID na sua identificação com o ambiente escolar, mas que também destaca o papel limitante do programa no seu impacto relacionado ao estágio supervisionado (PIMENTA e LIMA, 2019).

Atentemos ao que nos diz a professora Gonçalves (2019):

> (...), olha, vejo e defendo sempre o meu posicionamento de que o PIBID é um programa crucial para um estudante de licenciatura. Eu acho que deveria ser ofertado para todos os estudantes, porque é o primeiro contato que você tem em sala de aula antes do estágio. **Então, o estágio você vai de fato vivenciar o que é uma sala de aula, e o PIBID ele lhe dá uma oportunidade de você ter uma visão prévia, de trabalhar com um grupo específico de alunos**, de ter um tema, um tema só para você desenvolver, quando você é professor, você tem vários temas para se trabalhar ao longo do ano, quando você está numa bolsa do PIBID, você tem que desenvolver um projeto que pode ter três, quatro ramificações, mas é um projeto. (GONÇALVES, P., **Entrevista II,** Abril de 2019, **Grifo nosso)**

De acordo com Felício (2014), as limitações do PIBID permeiam a delimitação de um corpus de experiência que, de fato, o distingue do estágio. Entretanto, esse fato não desmerece seu espaço formativo. Ainda assim, com base na professora, a oportunidade de ter uma "visão prévia" da sala de aula é, pelos referidos sujeitos, uma oportunidade qualitativa para os estudantes de licenciatura no geral.

Adotando posições análogas às do professor Almirante (2019) e da Professora Gonçalves (2019), o Professor Coelho (2019) destaca que o seu interesse em participar inicialmente foi financeiro, do ponto de vista da assistência que o custeio proporcionaria. Segundo o Professor, foi por meio dessa bolsa que ele passou a vivenciar de fato a universidade. De acordo com ele:

> O PIBID, para mim, foi uma ótima experiência. Por que se a gente avaliar, a questão da docência O PIBID nos traz a vivência em sala de aula, e, para muitos, isso é temido, mas é uma experiência que é necessária ao meu ver, porque sem ela você não vai saber nem criar nenhuma especulação sobre a sala de aula. **Porque só o que há é essa ideia de que a sala de aula é um terror para o professor**, e alguns acabam desistindo, mas essa experiência é necessária porque **talvez ela seja primordial ou a única, para você ter alguma bagagem e decidir o seu futuro, se você vai querer estar nessa profissão ou não**. (COELHO, P., **entrevista III**, Maio de 2019)

Nesse sentido, esse primeiro impacto do contato com a sala de aula, aparece nas palavras do Professor como uma condição importante no processo de decisão sobre a profissão (termo

bastante enfatizado). De acordo com Libâneo (2015), a profissionalidade docente é gestada, de forma latente, no período da formação inicial, indicando requisitos que tornam alguém profissional: habilidades, conhecimentos e atitudes.

Ademais, o referido professor ressalta a dificuldade de utilizar as mesmas habilidades e atitudes apreendidas durante o PIBID. De acordo com o Professor Coelho (2019), "quando você chega na escola, para lidar com esse mesmo discurso e com essa mesma linguagem, os alunos não vão entender, você tem que modificar todo o conteúdo teórico que aprendeu e tentar descrever na linguagem deles (alunos)". Continua destacando:

> A minha experiência, de início, não foi tão promissora em realizar qualquer atividade distinta. Porque peguei várias disciplinas, e **a escola possuía um cronograma que eu tinha que seguir**. Mas depois que eu peguei uma cadeira, só uma específica, para realizar as atividades, eu fui provendo aos poucos algumas atividades, mesmo com algumas restrições. (COELHO, P., **entrevista III**, Maio de 2019, **Grifo nosso**)

Com base nessa citação, observamos a adaptação como um vetor de escape utilizado por alguns professores que, mesmo em condições adversas, ainda insistem em pensar na aprendizagem de maneira distinta do conteudísmo que lhe é proposto. Assim, é possível identificar uma predisposição a "inovar" mesmo nessas condições. Observe o que nos diz a professora Távora (2019):

> **Sempre que tenho tempo, estou confeccionando um jogo, tentando levar uma coisa nova para a sala de aula, para não ficar só naquela coisa do tradicional**. Assim, eu poderia trazer mais, mas essa preocupação de levar algo novo, porque quando a gente estava no PIBID, a gente estava se encaminhando para a docência, ficava em cima do muro, vendo a realidade do professor, vendo a realidade dos alunos, e via como era aqueles atritos, **e me passava pela cabeça que se eu fosse daquela forma, os alunos vão me ver daquele jeito, vão me apontar o dedo, eu não poderia ir daquela mesma forma**. (TÁVORA, P., **entrevista V**, Outubro de 2019, **Grifos nossos)**

Esse apontamento é bastante sintomático, pois evidencia uma mudança de postura a partir dos referenciais obtidos no PIBID. Desse modo, a condição de espelhar-se nas boas e más situações, lapidaram certo perfil na identidade docente dessa professora. Como podemos notar, não se trata somente da proposição metodológica feita nesse programa, mas de uma contribuição paradigmática frente às novas demandas da profissão docente.

Nesse caminho, entendemos que

> As novas abordagens centram-se na concepção da formação como um processo permanente, mascado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando o seu estatuto profissional. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 92).

Como podemos imaginar, essas concepções não são atingidas meramente com uma mudança de postura didática, mas é fruto de uma convenção que altera inclusive o tratamento e prestígio definido ao encargo docente. Não obstante, a forma de tratamento competida aos professores é produto social de "contextos históricos determinados".

Nesse sentido, podemos perceber, com base nas entrevistas, que a valorização de propostas que enfatizem a experiência prática, e, desse modo, a capacitação dos professores, são ferramentas iniciais para refletirmos sobre mudanças qualitativas do quadro de ensino no Brasil.

Comungando dessa condição, o professor Coelho (2019) ressalta que somente o domínio de metodologias não são suficientes. Ele pondera que, ao invés do PIBID, o estágio sempre vai ser o "divisor de águas" na docência. Para o professor, em relação à necessidade de reconhecimento da docência, são necessárias:

> Mudanças que priorizem a sala de aula. Cada ambiente é um ambiente específico, cada pessoa tem características próprias de personalidade. Você não vai chegar numa sala e ter domínio de tudo isso. Mas, para a formação docente, acho importante a questão do estágio, tem que melhorar, ou **pelo menos antecipar, porque o estágio é sempre o divisor de águas na docência.** E também **realizar mais atividades direcionadas à docência, de fato, porque sem elas não tem como você se identificar ou se conhecer melhor (enquanto professor).** Metodologias sempre vão ser importantes. Várias metodologias. É importante conhecê-las porque elas vão lhe ajudar em determinado momento. Daí, cabe a você selecionar. (COELHO, P., **entrevista III**, Maio de 2019)

É importante esse contraponto, porque nos reforça a premissa de que o PIBID, como já discutido, possui limitações que margeiam a realidade concreta do ensino (PIMENTA e LIMA, 2019). Assim, lançamos o questionamento, até que ponto foi possível perceber no PIBID a oferta de ferramentas que capacitaram a profissionalidade dos professores envolvidos?

> Um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, os mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 99).

Com base no questionamento anterior e na citação supracitada, salientamos que o encontro com possibilidades pedagógicas distintas permite, em tese, a capacidade de autoafirmação e reconhecimento na docência. Partimos da noção de que no PIBID, esse encontro de possibilidades e mecanismos pedagógicos aconteceram.

Mas é válido ponderar que nem todos os bolsistas apropriaram-se, em mesma medida, das contribuições advindas dos possíveis aportes do PIBID. Para nosso caso de pesquisa,

apostamos na metodologia das I.G como sendo um dos possíveis aportes apreendidos, já que foram citados na entrevista e encontrados na prática desses professores

Para Ribeiro (2016), o conhecimento das etapas pedagógicas da metodologia I.G repercute em uma maior autonomia na e para a mediação de possibilidades mais sólidas na dimensão da aprendizagem dos alunos. De acordo com ele:

> A realização das instalações geográficas, aliada à formação de professores envolvidos na ação pedagógica, na arte, nos processo criativos e na avaliação construtiva, necessita de sujeitos que compreendam as fases e os processos pedagógicos, que não se realizam por si só. Sem a presença do professor este em mediação e dos alunos. (RIBEIRO, 2016, p. 46)

A respeito disso, um diagnóstico preliminar pode ser feito sobre as impressões da primeira entrevista. Quando interpelados sobre o uso da metodologia em sua integralidade, os professores destacaram que não a desenvolvem de acordo com as proposições vistas no PIBID, mas que sempre buscam adaptá-la para a sua rotina e, sobretudo, o tipo de conteúdo que mais possuem domínio. Para isso, o Professor Coelho ressalta que

> Você tem que diversificar, porque se usar demais, pode ser que gere aquele desgaste, sendo que nem sempre, em sala de aula, você vai ter o retorno que você deseja. As vezes vai ser uma aula cansativa, não vai ser um dia interessante, mas se for uma aula que você tem um domínio maior daquele conteúdo, e tem uma ideia interessante, sempre é bom você passar porque aquilo ali impacta e chama atenção dos alunos. (COELHO, P., entrevista III, Maio de 2019)

Diante da sua colocação, observamos uma prudência do professor em mensurar que sua identificação com a docência no PIBID não se deu por via das I.G, apesar de considerá-la uma atividade interessante, ele nos chama atenção de que é preciso ter cautela ao inovar ou utilizar determinada estratégia alternativa.

Desse modo, fica implícito que para os professores "inovar" é sempre condição de risco, tendo em vista que nem sempre proposições alternativas são bem recepcionadas pelas gestões escolares. Contudo, a preocupação com a representação pedagógica do conteúdo tem sido sutilmente apontada no pano de fundo das contribuições que o PIBID estimulou.

Ainda sobre as dificuldades do professor, para sair do esquema habitual de exposição dos conteúdos, o Professor Almirante (2019) ressalta que:

> Dentro do estabelecimento de ensino, depende muito da visão do administrador do estabelecimento, porque por incrível que pareça, mesmo nós vivendo numa era contemporânea que a tecnologia, e uma globalização que aos poucos ela vem se tornando mais significativa na perspectiva de que se exige que o educador ele faça novas práticas, até porque o próprio aluno exige o professor que ele dê uma aula diferente, mas **muitas vezes o que barra é um certo pensamento arcaico dos administradores da escola, que muitas vezes ainda estão presos a conceitos, um**

> **pensamento engessado**, **então eles acabam que proibindo essas determinadas atividades**, porque a aula tem que ser feita dentro de uma estrutura entre quatro paredes, e aí, se o professor retira esses alunos da sala de aula, eles não estão aprendendo**, o professor está é "enrolando aula",** então, querendo ou não, essa forma de se pensar essa educação, ali presa entre quatro paredes, é uma das principais dificuldades em que a gente pode se deparar. (ALMIRANTE, P., **Entrevista I**, Janeiro de 2019, Janeiro de 2019, **Grifos nossos**)

Com base nas palavras do professor acima, a principal dificuldade se dá mediante a perspectiva da gestão escolar que, se for conservadora, pode vir a impelir qualquer prática alternativa, ou ainda dificultar o exercício de uma profissionalidade docente criativa.

Ainda sobre essa reflexão do professor Almirante (2019), ressaltamos, com base em Pontuscka, Paganelli e Cacete (2009, p. 95), que dentro dos núcleos escolares ainda se "persiste a ideia de que o professor da escola básica não necessita pesquisar. Tal proposição tem reforçado uma concepção de professor como transmissor ou repassador de informações".

De acordo com Vesentini (2009, p. 22), a proposta escolar que prioriza a transmissão de informações, ressalta que o "**conteúdo é o objetivo final"** e não as habilidades que podem ser suscitadas a partir destes.

Não obstante, o excesso de aulas e as lacunas provenientes do tempo são, dentre outros apontamentos, os mais sintomáticos para o desenvolvimento e efetivação de qualquer nova prática. A aceitação de posturas alternativas sob a dimensão habitual da rotina escolar sempre tenciona esse espaço, a saber que:

> As condições estruturais do trabalho na escola e as formas como essas condições ressoam nas atividades rotineiras desse espaço não favorecem, como se indicou anteriormente, **a efetivação de propostas novas**, **em sua inteireza**, com as articulações e o tempo necessário para seu planejamento, para sua experimentação e posterior acompanhamento e avaliação dos resultados em termos de aprendizagem dos alunos. (CAVALCANTI, 2013, p. 372, **Grifos nossos**)

Ou seja, há ainda um mal-estar na relação de aceitação de novas práticas, e isto corrobora com um ciclo de permanência nas práticas consideradas mais cartesianas/tradicionais do ensino de Geografia, promovendo uma cotidianidade específica na abordagem do conteúdo em sala de aula (RIBEIRO, 2016).

Quando se aponta a dimensão do "novo", é preciso deixar claro e evidente de que não se trata de diagnosticar bulas ou receitas metodológicas, mas de estimular a "apropriação consciente dos professores de possibilidades práticas efetivas", respeitando necessariamente o entendimento e adesão desses últimos (CAVALCANTI, 2013, p. 372).

Nesse sentido, é preciso demarcar que a Metodologia das Instalações Geográficas trabalhada no PIBID Geografia buscou apresentar uma nova possibilidade prática de trabalho do conteúdo de Geografia. Para evidenciarmos essa afirmação, notemos o que nos disse o

professor Almirante (2019):

> Não, eu nunca nem ouvi falar de Instalações Geográficas, só quando, ao longo do processo acadêmico que eu ..., **e foi justamente por essas Instalações que eu descobri o meu lado criativo, que até então eu não me achava uma pessoa criativa**. Por isso que no meu discurso eu coloquei que ela é uma ferramenta bastante importante para desenvolver a criatividade do aluno, porque em mim despertou isso, **então hoje, devido essas Instalações, eu tento sempre inovar nas minhas aulas, não todas as aulas porque é um pouco até meio que cansativo, desgastante, mas sempre que eu vejo a necessidade, seja uma aula por mês, seja duas aulas por meses, eu procuro ocasionar nem que seja uma mini instalação para que os alunos se sintam espantados**, porque a partir desse espanto, desse novo, dessa forma didática-metodológica de trabalhar o conteúdo, vai fazer com que ele saia de uma situação de incapaz para uma situação de capacidade, de pensamento e de raciocínio. **(**ALMIRANTE, P., **Entrevista I,** Janeiro de 2019**, Grifos nossos)**

Nesse caso, ao considerar-se potencialmente mais "criativo" após conhecer a metodologia que fora desenvolvida no PIBID, o professor nos aponta que essa necessidade de inovar acabou virando um dos seus valores para lecionar, e, dessa forma, evidenciando a identificação com este tipo de postura enquanto uma caraterística de suas aulas.

Ainda tomando por base as palavras do Professor Almirante, ressaltamos que a pretensão de se trabalhar de forma criativa promove desgaste e esforço mental. Esse é um bom indicativo de que os professores precisam de um tempo maior no tocante ao preparo das suas aulas.

Contudo, voltando a evidenciar a relação de identificação proporcionada pelo espaço do PIBID, destacamos aqui o depoimento da Professora Gonçalves (2019) que, analisando sua trajetória de experiências no magistério, diz haver uma mudança de postura sua após participar do PIBID.

> Eu fui professora do primeiro semestre, eu disse a você que eu entrei no PIBID no segundo. No primeiro semestre, eu usava apenas o livro didático, por quê? Por que era uma reprodução do que foram os meus professores, porque talvez eles não tiveram acesso ao que eu tive. Então, eu era uma professora metódica. Eu já dava aula no ensino fundamental I, era Geografia e Ciência, então era aquela aula de livro, de copiar no quadro para o aluno, sabe? super decorativa. **A partir do momento em que eu tive o contato com o PIBID, e que eu posso visualizar isso nos anos seguintes em que eu era professora... oxe, mas mudou demais! Até a forma de me vestir para ir dar aula**, quando eu entrava numa sala de oitavo ano, por exemplo, que eu ia dar África, eu botava um turbante, eu ainda hoje faço isso, coloco uns brincos, umas roupas coloridas, quando eu vou dar aula sobre o continente europeu, o que é que eu faço, boto o sobretudo, boto um echarpe, porque eu tenho que levar um pouco do espaço que eu estou explicando para a realidade do aluno, e sem contar que chama a atenção deles, então tira eles da questão dessa parafernalha tecnológica que são os celulares, e eles passam a observar o professor, a partir do momento em que ele se caracteriza de forma diferente, então é uma geografia nova, uma geografia para além do livro didático. (GONÇALVES, **Entrevista II**, Abril de 2019, **Grifos nossos**)

Diante disso, notamos um destaque recorrente entre os professores consultados, a tecnologia, mesmo sendo uma importante aliada dos professores, tem se constituído enquanto um desafio para focalizar a atenção dos alunos, tendo em vista alcançar certa disciplina dos alunos. A professora Távora (2019), por exemplo, ressaltou que

> A gente vive em uma era em que as pessoas estão se deixando levar pela tecnologia, isso gera uma defasagem, há uma dispersão maior, você vê que até crianças já estão ficando viciadas no celular, se colocar o celular na mão de uma criança, ali para ela acabou-se o mundo. Então, assim, a gente sempre de utilizar da criatividade e da ludicidade, como forma de resgatar a atenção dos alunos. (TÁVORA, P., Entrevista V, Outubro de 2019)

O professor Coelho, quando perguntado a respeito da relação entre a aprendizagem e a utilização de estratégias criativas, respondeu que pela criatividade é possível alcançar o controle e a disciplina da turma. Ele nos disse que

> Vai depender do que você vai fazer, tem que chamar a atenção pro conteúdo. **Algumas pessoas usam a voz, gritam, e isso pode chamar a atenção dos alunos, outros mudam a metodologia de ensino, tentando dinamizar as participações dos alunos**, isso vai depender de como você pretende ser criativo. (COELHO, P., Entrevista III, Maio de 2019, **Grifo nosso**)

No caso do Professor Polivalente (2019), ele argumentou que com todas essas tecnologias, "eles vivem dispersos na sala de aula, e esses métodos tradicionais só afastam mais (os alunos da sala de aula). E esse método da Instalação Geográfica conseguiu envolver eles, chamou atenção deles". Dessa maneira, podemos perceber que ambos os professores preocupam-se com o contexto atual provocado pela tecnologia.

Esse assunto cada vez mais tem ganhado destaque pelos teóricos da educação. Curiosamente, utilizando de um recurso linguístico associativo (Metonímia), tanto Vesentini (2009) como Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), retratam o problema da pulverização de informações por via dos apetrechos tecnológicos, referindo-se à escala dos oceanos e mares.

Assim, Vesentini (2009, p. 66, **Grifo nosso**) ressalta que "O jovem de hoje está submerso num **oceano** de informações – não apenas nos jornais, revistas e televisão, mas também – ou principalmente – na internet". Sobre o mesmo assunto, advertem Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 29, **Grifo nosso**), "No mundo de hoje, há verdadeiro **mar** de informações; no entanto, informações e dados isolados ou descontextualizados não criam sentido ou significado para o aluno".

Concordamos com Freire (2016, p. 34) de que devemos ser curiosos frente à tecnologia e ao que ela nos pode oferecer, assumindo uma postura que nem a torna "divina", muito menos

a “diaboliza”. Com base nessa passagem, podemos deduzir que

> Os professores têm que propor desafios para que os alunos aprendam a filtrar as informações de acordo com critérios científicos ou, às vezes, até mesmo usando o bom senso. Filtrar no sentido de discernir, de separar o que é confiável do que não é, o que é factível do que é propaganda, estereótipo ou clichê. (VESENTINI, 2009, p. 66)

Diante do exposto, é imperativo pensarmos que essa concepção de somente “dar aulas” ou “passar conteúdo” é insuficiente para a demanda de mundo que atualmente vivemos. Desse modo, acreditamos que estas pistas empíricas evocadas nos discursos dos professores nos revelam algumas das condições que nos fazem acreditar responder à questão de pesquisa inicial, acerca da identificação com uma formação criativa mobilizada pelo PIBID, mas que é necessária para o ofício docente contemporâneo.

Assim, “além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 97).

Desse modo, mesmo com as intempéries de tempo postas nas cartografias do trabalho docente, a inserção da dimensão artística ou até mesmo “lúdica” no conteúdo de Geografia pelo PIBID, aparentemente, demonstra ser um ponto de fuga diante dessas condições estruturais (CAVALCANTI, 2012). Nesse caso, para o professor Almirante (2019):

> (...) a gente tem de concordar de que a geografia faz pares com outras áreas da ciência, a inserção da arte dentro do processo geográfico vem causar uma certa dimensão de que o espaço vivido deles é muito maior do que eles podem imaginar. **A questão da arte muitas vezes desperta no aluno algo que está escondido**, algo que está obscuro e a arte, muitas vezes, ela é utilizada para pôr para fora esse desconhecido, esse lado oculto que cada pessoa tem. (ALMIRANTE, Entrevista I, Janeiro de 2019, **Grifos nossos)**

Esse enfoque pertinente à dimensão artística e à criatividade, é um debate pelo qual pretendemos desenvolver melhor nos próximos capítulos. Diante disso, encontrar neste paralelo de cenários – PIBID x Ensino Regular – os relatos e as narrativas dos professores sobre suas experiências, constituiu nossa pesquisa na busca de compreender as ressonâncias de um em relação ao outro, ambos considerados espaços formativos.

O que restou, então, dessas práticas mobilizadas? Durante a interpretação desses discursos, observamos o PIBID sendo tratado enquanto “divisor de águas” ou ainda como “norte” na prática, e também na formação desses professores.

Destarte, tendo o PIBID estimulado novas concepções metodológicas do conteúdo de Geografia, especificamente o trabalho com as Instalações Geográficas, concordamos com

Ribeiro (2016, p.12) ao escrever que “A geografia escolar precisa renovar-se, para que isso ocorra, é preciso formar profissionais criativos que atuem com pesquisa e levem os seus alunos a pesquisarem, que relacionem a teoria com a vida cotidiana, dando sentido aos conteúdos abordados”.

Em face do exposto, essa aproximação dos conteúdos ao cotidiano vivido tem sido uma regularidade nos relatos dos professores entrevistados, sobre uma das vantagens no uso da metodologia, pela representação de conteúdo a partir da associação com objetos. Vale ressaltar que nem todos os professores utilizam a prática em sua inteireza, mas a partir desse contato, encontramos indícios através das entrevistas que corroboram com, sob nossa interpretação, uma propulsão ao tratamento criativo dos conteúdos da Geografia.

Diante disso, para detalharmos o que tem sido feito pelos nossos professores, sujeitos na nossa investigação, necessitamos demonstrar quais aportes temos sobre a criatividade. Esse é um tema delicado, de pouca tradição no campo da Geografia escolar. A partir disso, nos sustentamos em reflexões trazidas da psicopedagogia para desenvolvê-lo. Assim, avançamos para o próximo capítulo “Elementos para a formação criativa de professores”.

4 VELA – ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO CRIATIVA DE PROFESSORES

Neste capítulo, o leitor encontrará demarcações pertinentes ao conceito de criatividade sob a luz da psicopedagogia, bem como dos estudiosos que a relacionam com o nicho geográfico, dada a sua instrumentalidade para o exercício do pensar.

Buscaremos demonstrar, por meio dos dados empíricos da entrevista, de que forma o contato com o PIBID impactou na inserção de elementos e concepções de criatividade nos bolsistas, mobilizando, assim, a formação destes, e a aprendizagem de novas possibilidades para a sala de aula.

Dessa forma, compreenderemos o que os bolsistas, hoje professores, consideram a respeito da criatividade a partir das suas práticas. Deve ser claro o entendimento de que, ao tratarmos da criatividade nesta pesquisa, acreditamos que todos os professores são criativos, independentemente das pretensões desta investigação.

4.1 Aportes para a compreensão da Criatividade

Neste trabalho, adotamos a premissa elencada por May (1982, p. 39) de que a **“natureza da criatividade aplica-se a todos os homens e mulheres no momento de criar” (grifo**

nosso). Essa talvez seja uma premissa que mereça ser considerada nas linhas que se sucedem: o PIBID, enquanto programa formativo, conseguiu estimular e permitir uma liberdade criadora nos professores (em formação) participantes. Apostamos nessa hipótese!

Diante dessas considerações, apontaremos algumas definições importantes para o entendimento da criatividade. Para isso, beberemos de algumas fontes das quais podemos, respectivamente, destacar: May (1982), Torre (2005), Lubart (2007), Vigotsky (2009), Alencar (2009), Ostrower (2010) e Saccomani (2016), dentre outros.

Antes de tecer as definições, destacamos que por ser uma "aptidão humana" (SACCOMANI, 2016, p. 52), a criatividade não deve ser concebida como um fenômeno exótico, muito menos místico. Dessa forma, sendo uma aptidão, ela pode ser adquirida mediante o estímulo à inventividade, à curiosidade e também pelos artifícios da expressão.

Nesse sentido, as acepções que sublinham a criatividade enquanto um dom, possuem como plano de fundo um sentido religioso, que consideramos pecaminoso para a sua compreensão. Para ultrapassarmos esse entendimento, poderíamos dizer, inicialmente, que "A criatividade desperta a inveja dos deuses" (MAY, 1982, p. 25)

Com discussão complementar ao assunto, nos destaca Rouanet (1987) que, se quisermos compreender a história da civilização contemporânea, quase sempre nos remeteremos aos gregos. Assim, utilizando-se da mitologia grega, May (1982, p. 26) ressalta a história de Prometeu, "um Titã que vivia no Olimpo e percebeu que os seres humanos não conheciam o fogo". Assim, roubou o fogo dos deuses e o presenteou aos mortais, sentido de que para muitos estudiosos da área, essa é a referência que demarca o início da civilização e dos costumes.

Em súmula, Zeus, ofendido pela atitude de Prometeu, o castiga aprisionando-o com correntes no monte Cáucaso, "e todas as manhãs um abutre ia devorar-lhe o fígado, o qual tornava a crescer durante a noite" (MAY, 1982, p. 27). Completa May (1982):

> **Esse elemento do mito, diga-se de passagem, é o símbolo do processo criativo**. Todos os artistas já passaram pela experiência de, ao fim do dia, cansados, esgotados, e certos de jamais conseguirem expressar a sua imaginação, resolveram desistir e iniciar algo novo no dia seguinte. Mas, durante a noite, "o fígado volta a crescer". Erguem-se cheios de energia, e, retornam ao trabalho com nova esperança, labutando mais uma vez na forja da alma. (Idem, p. 27, Grifos nossos)

Até que ponto poderíamos imaginar a fadiga e o desânimo conciliados ao ofício docente? É possível associar o exemplo mitológico acima com essa referida área? Seriam alguns professores abençoados com a dádiva da criatividade em detrimento de outros? Pensemos.

De acordo com Lubart (2007), a dissociação entre dádiva e criatividade só começou a ser produzida após o período renascentista, de onde, através do resgate de alguns valores da

civilização grega, imputaram os primeiros debates a respeito do "gênio criativo", ideia que presumia ser a criatividade um fator excepcional de genialidade, ligado a fatores hereditários e ou ambientais. Essa presunção não foi feita, por exemplo, nos períodos anteriores.

Conforme o autor, anteriormente, devido às pressões políticas e religiosas "do Império Romano, seguidas do estabelecimento de um sistema feudal e à influência crescente da Igreja dentro da sociedade", a criatividade no mundo ocidental, assim como em todo o campo do pensamento referente a ela, recebeu menos atenção (LUBART, 2007, p. 27).

Ainda sobre a visão inata da criatividade, destacamos a passagem de Saccomani (2016, p. 44) ao escrever que:

> Quando se compreende a criatividade como dom, sem dúvidas, há por trás disso a questão religiosa, a qual também permeia o discurso do senso comum. Um ser divino criou tudo e confere o dom da criatividade a algumas pessoas em particular e não a outras, ou seja, é uma capacidade individual inata. (SACCOMANI, 2016, p. 44)

Diante desses termos, a criatividade é limitada para somente alguns eleitos que seriam divinamente inspirados a criar. Assim, ela seria fruto da inspiração ao invés do processo de estímulo educacional, algo que discordamos neste trabalho. Dessa forma, esse tipo de concepção tanto empobrece o diálogo como exclui os "não abençoados" a criar.

Adotando posições análogas às de Saccomani (2016), Alencar (2009) escreve que:

> O que as pesquisas têm mostrado, e muitos são os dados acumulados sobretudo nestas duas últimas décadas, é que **todo ser humano é criativo**, alguns mais, outros menos, dependendo de inúmeras variáveis) e que os poderes da mente humana, ainda pouco explorada, são, sem sombra de dúvida, ilimitados. (ALENCAR, 2009, p. 29, **Grifos nossos**)

Ambas as literaturas consultadas, May (1982), Alencar (2009) e Saccomani (2016), convergem para esse ponto, a criatividade é uma propriedade que pode vir a ser aperfeiçoada, sendo, portanto, ligada ao ato de criação, estando ligada ao processo de desenvolvimento dos seres humanos.

Evocando um breve relato sobre a história da humanidade, Harari (2018) destaca que a partir da criação da linguagem (dos signos), o homo-sapiens desbloqueou habilidades comunicativas e biológicas, pelas quais intensificou o processo de criação das coisas, de instrumentos a rituais sagrados.

Como nos aponta Harari (2018), não havia nada de especial nos primeiros seres humanos, alcançados pelos fios da história e da arqueologia, exceto nas características que convencionamos enquanto regulares ao ser humano contemporâneo.

Nesse sentido, o destaque feito é o de que, desde que os seres humanos transferiram a energia dos bíceps para os neurônios, a capacidade de distinção das demais espécies e seu salto na cadeia alimentar elevou-se em proporção geométrica.

Assim, empreendemos a ideia de que a criatividade é uma atividade mental que foi lapidada gradativamente, enquanto recurso de sobrevivência, pelos seres humanos ao longo de sua trajetória de povoamento na terra (SACCOMANI, 2016).

Contudo, observemos o que mencionam os teóricos sobre as definições mais objetivas a respeito da criatividade. De acordo com Ostrower (2010):

> Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, desse 'novo', de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. **O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta por sua vez a de relacionar, ordenar, configurar, significar**. (OSTROWER, 2010, p. 9) **(Grifos nossos)**

Adotando posições análogas, Lubart (2007) destaca que essa definição de criação relacionada à novidade é uma convergência entre os estudiosos do tema. Ele escreve, com base em outras produções, que:

> A criatividade é a capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta (Amabile, 1996; Barrron, 1998; Lubart, 1994; Mackninon, 1962; Ochse, 1990; Stenberg e Lubart, 1950). Essa produção pode ser, por exemplo, uma idéia, uma composição musical, uma historia ou ainda uma mensagem publicitária. (LUBART, 2007, p.16)

Com base nessa citação, podemos deduzir que a criação também não é específica de evento grandiosos, não é interessante, portanto, associá-la à criação de produtos sofisticados, extraordinários, sendo processo e qualidade, ela também se encontra na vida cotidiana.

Nesse sentido, nos deparamos com Vigotski (2009) ao apontar que:

> (...) a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas**, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo**, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. (VIGOTSKI, 2009, p. 15) (Grifos nossos)

É, também, nesse sentido, que Soares (2001) compreende a criação, demarcando-a enquanto a atividade que realiza o homem no seu ato imaginativo. De acordo com De la Torre (2003, p. 17), a "Criatividade é a decisão de fazer algo pessoal e valioso para a satisfação própria e benefício dos demais, (...) saber utilizar a informação disponível, tomar decisões, ir além do aprendido, mas sobretudo saber aproveitar qualquer estímulo do meio".

Assim, essa noção de saber utilizar os estímulos que o meio social proporciona, na superação de problemas, demonstra um princípio interessante para a criatividade, a necessidade de habilidade, determinação ou, nas palavras de May (1982), de uma atitude volitiva frente ao encontro da realidade objetiva (do meio).

De acordo com May (1982), em qualquer ato de natureza criativa o princípio do encontro deve estar presente. Este mesmo autor escreve que:

> O conceito de encontro permite-nos ver com maior clareza a distinção importante entre *talento e criatividade.* O talento pode ter correlatos neurológicos, e pode ser estudado como algo que foi "dado" a pessoa. O indivíduo pode ter talento, quer faça uso dele ou não; pode ser a medida da pessoa. Mas a criatividade só existe no ato. Se fôssemos puristas diríamos a "pessoa criativa", mas o ato criativo. Em certos casos, como o de Picasso, existe grande talento, aliado a um encontro especial, tendo como resultado uma magnífica criatividade. (MAY, 1982, p. 42, g*rifo do autor*)

Assim, essa dimensão do encontro pode ser melhor compreendida como a utilização de eventos corriqueiros que mobilizam a criação de ideias novas, portanto, a dimensão do encontro é a convergência de uma ideia associada a outra, geralmente a alguma finalidade.

Com base em Siqueira (2015), subscrevamos um exemplo:

> O balão de ar quente foi inventado pelos irmãos Joseph e Etienne Montgolfier em 1783. A ideia teria ocorrido a Joseph ao ver a camisola de sua mulher levitar, depois que ela a colocara diante do forno para secar. Daí teria surgido a ideia de construir um grande invólucro de papel e seda em forma de pêra, com uma abertura na base para ser inflado com a fumaça de palha queimada. Milhões de pessoas já tinham visto este fenômeno, mas somente os irmãos Montgolfier tiraram proveito prático desta observação. Eles viram muito mais do que uma camisola flutuando – isto é criatividade. (SIQUEIRA, 2015, p. 5)

Nesse exemplo, observamos que o encontro com uma ideia nova surgiu mediante a atitude de observação. Desse modo, acreditamos que ser criativo é ter a aptidão de gerar ideias novas ou ainda originais, que serão materializadas ou não, mediante o encontro com problemas do dia a dia. É olhar para as mesmas coisas como todo mundo, mas reparar e pensar algo diferente.

Para isso, May (1982) destaca algumas palavras-chaves que permeiam a intensidade do encontro com novas ideias, que seriam, respectivamente, a entrega, o envolvimento, o prazer e a absorção. Ainda com base no exemplo acima, é necessário dizermos que esses irmãos, inventores do balão de ar quente, não partiram do zero, mas possuíam interesse e devoção pela área da aviação.

Em virtude disso, Lubart (2007) defende que o ato criativo julga postular um trabalho árduo e intencional, não sendo aceitável entendê-lo como algo advindo do acidente ou do inexplicável. Nesse sentido, entendemos que a criatividade está relacionada a aspectos

individuais do ser humano, tais como dedicação, estudo, vontade e não meramente a uma questão mística, espiritual.

Não obstante, Thomas Edison, grande inventor do século XX, já afirmava que "inventar é 1% de inspiração e 99% de transpiração" (ANTUNES, 2003, p. 22). Destarte, acreditamos que "o processo criativo exige esforço e nem sempre as ideias nascem prontas, perfeitas e acabadas; muitas vezes elas surgem de ideias simples e incompletas, simples esboços que precisam ser elaborados, combinados e melhorados." (SIQUEIRA, 2015, p. 6)

Dessa forma, concordamos com o fato de que "Nada contribui mais para a alienação do senso de criatividade do que a ideia de que ela é algo para ser feito nos fins de semana". (MAY, 1982, p. 25). Assim, sobretudo no terreno escolar, não podemos compreendê-la como uma atitude de entretenimento, mas uma postura, uma qualidade a ser desenvolvida nos alunos e professores.

Grandes ou simples, as ideias nascem de um processo que pode ser estudado, aperfeiçoado, ensinado e replicado. Conforme ressalta Ribeiro (2014), essa postura ou qualidade deve ser fomentada na escola através da sua condição de produzir oportunidades e estimular a criação. Corroborando e ampliando essas proposições, Haetinger (2012) escreve que:

> A criatividade é ao mesmo tempo comportamento, qualidade, processo e produto. É a base do ato de liberdade, ou melhor, da ação libertadora, é fator determinante na formação do senso crítico. A magia da criatividade está justamente na sua multiplicidade de manifestações, sentidos e potencialidades (...) (HAETINGER, 2012, p. 22)

De acordo com Japiassú e Marcondes (2001), a qualidade é uma palavra derivada do latim, (*qualitas*, de *qualis*: qual, de que espécie), possui sentido genérico, relativo à característica ou propriedade de algo. Por isso, lemos em Saccomani (2016, p. 44) que a criatividade, por ser uma "propriedade ligada ao ato de criação", em síntese, é uma aptidão humana.

Por aptidão, a entendemos como a capacidade intelectual que confere a alguém certo poder de realizar determinadas coisas (JAPISSAÚ e MARCONDES, 2001). Portanto, sendo qualidade e aptidão, a criatividade demanda, como dito em Haetinger (2012) de liberdade[29], de um espaço permissivo para a realização de algo pelo uso da imaginação.

Essa relação entre liberdade e criatividade requer de alguns cuidados. Sabemos que "A

[29] Adiantamos que essa relação entre liberdade e criação foi apontada na narrativa dos sujeitos entrevistados, quando perguntados sobre o entendimento destes sobre o conceito de criatividade, (fatos que serão demonstrados adiante). Assim, mesmo desconhecendo as matrizes teóricas aqui consultadas, os sujeitos demonstraram coerência nessa associação.

liberdade sem direcionamento" é uma pseudoliberdade, ou ainda, uma "liberdade asfixiada" (FREIRE, 2016, p.102). Comungando desse entendimento, Ribeiro (2014, p. 159) ressalta que "Exercitar a criatividade não é deixar os alunos soltos, à vontade sem indicar um caminho, é preciso orientação, direcionamento, conteúdo, objetivo e alegria, mas também, sofrimento e insistência no processo", que envolve pretensão criadora.

Diante dessas afirmações, reconhecemos que o processo de criação, por meio do aperfeiçoamento e estímulo da criatividade, não pode ser considerado como uma atividade desordenada, tendo em vista que nem sempre haverá possibilidades reais de condicioná-la, tampouco será orquestrada em condições e contextos de harmonia e felicidade.

Contudo, confiamos que a criatividade contribui elementarmente na formação do senso crítico e do pensamento autônomo fazendo-se, portanto, indispensável estimulá-la em sala de aula. Pensando desse modo, elevamos o papel da criatividade para um patamar de destaque na "formação para a vida real" dos seres humanos, ao parafrasearmos as palavras de Soares (2001).

Ao nos referirmos à convenção da liberdade, não podemos deixar de aludir à contribuição de Freire (1967), que não sagrou-se enquanto estudioso da criatividade, nem teve esse conceito como tema gerador, mas certamente foi um educador que defendeu a "criatividade libertadora" (SILVA, 2016).

Essa relação entre Paulo Freire e a criatividade é melhor explicitada através do estudo de Silva (2016), quando o autor escreve que:

> Por conseguinte, como sujeito histórico e de cultura, Paulo Freire condicionou criatividade à educação enquanto processo de libertação humana livres do sectarismo, dos modos de opressão, produzidos no contexto de "sociedades fechadas", constituídas por certa dialeticidade entre "inexperiência democrática e sua superação". (FREIRE, 1959). (SILVA, 2016, p. 20)

Continua argumentando que:

> **Provavelmente a maior riqueza da obra de Paulo Freire, referente ao debate sobre criatividade, esteja na epistemologia condicionada por contextos amplos. Não se deve pensar criatividade com e a partir de Paulo Freire, em educação libertadora, sem esforço crítico radicalmente datado**. Pensar criatividade em educação libertadora não deve se fixar numa leitura superficial, circunscrita ao conceito, ao esforço, mesmo que relevante, de descrever o significado de criatividade. Com Paulo Freire, em educação libertadora, **significar criatividade exige trabalho situado e datado**. Exige rigor metódico na busca por conhecimentos, por argumentação crítica, por "ética universal do ser humano" (FREIRE, 2000, p. 19). (IDEM, 2016, p. 20, **Grifos nossos**)

Nesses termos, a criatividade libertadora está direcionada à elevação das consciências (transitivamente críticas), assumindo-se, portanto, enquanto uma ferramenta política de transformação (libertação) através do exercício da imaginação e também da inquietação.

Conjecturando esse assunto, a passagem de Freire (2016) nos esclarece que:

> O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser (...) Satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria *existência humana* sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade da nossa consciência. (FREIRE, 2016, p. 85, *Grifo do autor*)

Com base nessas palavras, corporifiquemos a ideia central de Freire: Ensinar exige curiosidade! (FREIRE, 2016, p. 82). Acoplando mais ideias para essa relação entre a formação criativa e a liberdade, Torre (2008) escreve que:

> Alguém disse: "a educação cria homens livres"; porém eu acrescentaria: desde que se desenvolva neles a criatividade. Somente assim, a liberdade externa, fictícia, se tornará interna, com a liberação de todas as possibilidades criadoras existentes em nós. (TORRE, 2008, p. 35)

Assim, compreendemos que a criatividade contribui no processo de expressão do ser humano, tendo em vista que "a liberdade está no pensamento e na vontade mais do que na ação. A criatividade está na livre concepção e expressão" (TORRE, 2008, p.36). Essa liberação, pela qual Torre (2008) comenta no trecho supracitado, entre as possibilidades criativas e a autonomia dos seres humanos, pode ser entendida como a conexão existente entre o processo de criação e as dimensões corpóreo-sensíveis dos seres humanos que são mobilizadas.

Nesse sentido, de acordo com Nunes e Silveira (2009, p. 140), a criatividade perpassa por "um processo eminentemente humano, que possui uma intencionalidade, um caráter transformador, subjetivo, ético, original, social e emocional". Ambas esferas são condicionadas no processo de criação.

Comumente por mobilizar aspectos da subjetividade, este elemento da condição humana tende a ser considerado como difícil de ser perseguido, não à toa, como consta em Yazigi (1996), há pouca tradição no âmbito da Geografia em se envolver com a dimensão da criatividade. Nesse sentido, questionamos se o motivo desse descrédito estaria relacionado com a falta de "objetivação" que esse conceito, por ventura, insinua. Lubart (2007), ancorado no terreno da psicologia, provoca:

> Qual a definição científica da criatividade? Quais são os meios, os instrumentos que permitem avaliá-la? Pode-se mesmo postular que a criatividade é mensurável? Se afirmativo, os instrumentos disponíveis são confiáveis e válidos? Estas duas últimas questões são, portanto, mais frequentes e importantes do que a avaliação da própria criatividade, podendo implicar uma parte importante de subjetividade (julgamento estético, afetivo...). **Ou essa subjetividade por definição não é considerada pelos instrumentos de medida "científicos" que têm recursos essencialmente para os critérios externos objetivos**. (LUBART, 2007, p. 11)

Desse modo, seria possível metrificar a criatividade no contexto educacional? De que premissa nos remeteríamos, o âmbito educativo ou industrial? Assumimos os riscos, e, mediante a fundamentação teórica consultada, afirmamos que não!

Dentre as literaturas consultadas, respectivamente em May (1982), Lubart (2007), Nunes (2009), Haetinger (2012) e Saccomani (2016) preserva-se para a criatividade, além da noção de qualidade, a condição de processo, referência que se destaca enquanto fruição e movimento.

Dessa maneira, exorcizadas as marcas de naturalização do ato criativo, acreditamos que a criatividade enquanto qualidade é uma ferramenta intelectiva de dominação do conhecimento, a entendemos sob o aspecto de uma habilidade que pode ser adquirida. Relacionamos esse debate da criatividade enquanto qualidade incorporada/adquirida, ao conceito de automatização de Saviani (2008), que seria a capacidade do indivíduo internalizar ações e torná-las em operações conscientes e/ou habilidades mais complexas.

Não obstante, Saviani (2008, p. 20) escreve que "trata-se de uma habilidade adquirida e, frisa-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático". Refletindo sobre a relação equívoca da espontaneidade sob a criatividade, Saccomani (2016) pondera que:

> O indivíduo, por meio do processo de ensino e aprendizagem, internaliza ferramentas intelectuais, automatiza procedimentos e transforma as ações em operações conscientes. À medida que o indivíduo internaliza esses mecanismos, passa a se relacionar com eles de forma automática e, por assim dizer, espontânea, ou, diríamos, imediata. (SACCOMANI, 2016, p. 158)

Por pensarmos em processo, nos predispomos a entender que o ato criativo, e, assim, o seu movimento não é linear, muito menos diretivo, mas cíclico e possuidor de contradições. Contudo, objetivando levar mais detalhes do ato criativo, destacamos no próximo tópico o que os estudiosos incluem por etapas ou ciclos necessários ao processo da criação.

4.2 Entre Ócios e *Insights*: As Fases Do Processo Criativo

Diante da tessitura teórica feita até aqui, ressaltamos que o processo criativo não surge do vazio, muito menos é fruto de alguma dádiva sobrenatural. Contudo, sem nenhuma pretensão de reduzirmos este debate, que por si só já é abrangente, indicaremos neste tópico alguns ritos que promovem estímulos ao processo criativo, consagradas enquanto etapas reconhecidas pela literatura.

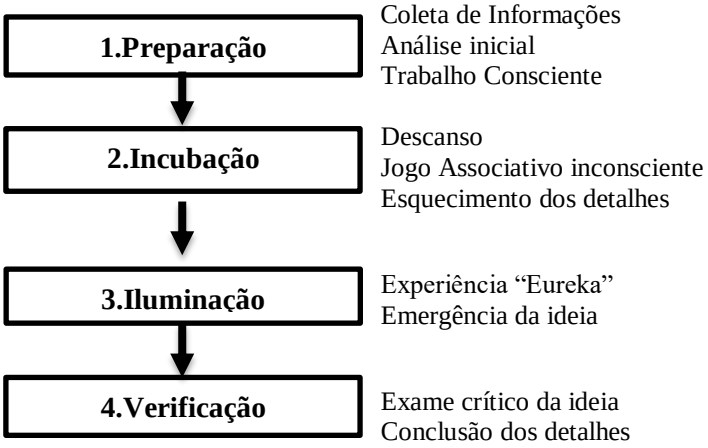
Assim, esse debate acerca da construção das etapas do processo criativo possui longa

tradição no campo epistemológico da psicologia. Nesse sentido, destacamos especialmente as contribuições de dois estudiosos que convergem sobre os rituais criativos, o inglês George Kneller (1978) e o francês Todd Lubart (2007).

Ambos os autores destacam as contribuições de Graham Wallas (1926) como promulgador e sistematizador de matrizes para o processo de criação. O processo criativo, para Wallas (1926, p. 96), resulta no "(...) fazer de uma nova generalização ou invenção, ou a poética expressão de uma nova ideia." Em sua obra, *The art of thought* (1926), Wallas (1926) destaca quatro etapas necessárias para o ato criativo, sendo elas, respectivamente: **preparação, incubação, iluminação e verificação**.

Com base em Lubart (2007) e Kneller (1978), esquematizamos as etapas do processo criativo, observe:

Apresentação da tarefa
(Estabelecimento da tarefa ou problema e levantamento das dificuldades)



Esquema elaborado pelo pesquisador (2020)

Apesar desse esquema, essas etapas não se apresentam de forma linear, mas são princípios metodológicos consagrados, que resultaram inclusive em outras proposições de estudo. Apesar de questionada, atualmente, essa proposição ainda possui bastante relevância (LUBART, 2007).

Para formalizar esse modelo dos processos criativos, Wallas (1926) baseou-se em "experiências introspectivas" de cientistas e pesquisadores que, descrevendo suas respectivas trajetórias de criação, demonstraram procedimentos e rituais que chamaram a atenção desse autor, dentre elas, destaca-se o(s) trabalho(s) do matemático francês Henri Poincaré (1908)[30].

Para a fase da **preparação**, destacamos que essa é a etapa mais pedagógica do processo

[30] POINCARÉ, H. (1908), Science et méthode, Paris, Flammarion.

(LUBART, 2007), sendo, portanto, a fase em que o criador "lê, anota, discute, indaga, coleciona e explora" (KNELLER, 1978, p. 63).

Nessa etapa, é importante a justaposição de ideias de diferentes fontes já que esse é, por ventura, o momento de expansão daquilo que já se sabe sobre o assunto. Portanto, a preparação pode ser definida como o momento de imersão intelectual no assunto, sendo considerada a etapa mais dolorosa, angustiante e frustrante do processo criativo. (GOLEMAN, KAUFMAN e RAY, 1992).

Assim, de acordo com Kneller (1978):

> O processo de preparação deve ser apenas um meio para atingir, como fim, o lançamento da obra de criação própria. Por outro lado, o criador não deve, é claro, ignorar a evidência que na verdade condene suas ideias.
> Outra distinção há ainda a fazer. A preparação para uma tarefa criadora específica deve seguir ou acompanhar a efetiva preparação no meio criador. (...) Por outras palavras, para realizar sua idéia criadora, êle deve dominar os meios de exprimi-la. **O pintor, o poeta, o dançarino, o desenhista, o professor, todos enfim que podem criar, hão de se submeter a disciplina de criar.** (KNELLER, 1978, p. 66**, Grifo nosso)**

Diante de tais palavras, podemos afirmar que o ato criativo é fruto do trabalho associativo do cérebro, condicionado mediante o estudo. Dessa maneira, adotamos a premissa de que "o ser humano antecipa mentalmente" as condições de realização de suas ações (MARTINS, 2013, p. 46), e de que mesmo não dominando (conscientemente) todo o processo criativo, este resulta de um esforço físico-mental. (SACCOMANI, 2016).

Nesse caminho, após toda a saturação de informações, dadas pelo esforço investigativo, chegamos à fase da **incubação** (WALLAS, 1926). Poderíamos definir essa etapa como todo o processamento de informações dadas pela codificação de informações, sendo o momento do cérebro produzir conexões, sejam aleatórias ou harmônicas, mediante a sabedoria do inconsciente (LUBART, 2007).

Nas palavras do promulgador dessa proposta, lemos que:

> Frequentemente nós atingimos melhores resultados iniciando diversas tarefas em sucessão, voluntariamente deixando-as inacabadas enquanto nos dirigimos às outras, do que tentando terminar um trabalho inteiro de cada vez, a cada momento que nos debruçamos sobre ele. (WALLAS, 1926, p. 84)

Em tese, trata-se de uma fase "mais passiva", é a etapa da digestão das informações colhidas. Goleman, Kaufman e Ray (1992) descrevem essa etapa da seguinte forma:

> Depois de examinar minuciosamente todas as peças relevantes e forçar a mente ao máximo, você poderá deixar o problema "cozinhar em fogo brando". Essa é **a etapa da incubação, quando você digere aquilo que reuniu.** Se a preparação exige trabalho ativo, a incubação é mais passiva [...] como se diz, você "dorme sobre o

> problema. (GOLEMAN, KAUFMAN e RAY, 1992, p. 15, **Grifo nosso**).

Nesse sentido, essa etapa possui uma relação tênue com o que alguns autores destacam como sendo o momento de "devaneio". Nessa fase, "o indivíduo criador sente uma espécie de insatisfação e de tensão relacionadas com a ideia de algo que se tem a completar" (TAVARES, 1998, p. 29).

Adotando posições análogas às de Goleman, Kaufman e Ray (1992), Lubart (2007, p. 78) destaca a necessidade desse "desligamento parcial" sobre o assunto/problema investigado, como forma do inconsciente se predispor a distinguir informações úteis e repelir as que considera inúteis.

Ainda sobre essa etapa, o autor escreve que:

> O cérebro continua então a trabalhar inconscientemente, formando associações. Pensamos que as numerosas associações de ideias nascem no decorrer da fase de incubação: o inconsciente rejeita grande parte dessas associações, que ele julga inútil, mas procura, às vezes, uma ideia mais promissora. (LUBART, 2007, p. 78)

Nessa etapa, a conciliação com o momento de desligamento do problema é melhor aportado nas palavras de Goleman, Kaufman e Ray (1992):

> Todo instante de devaneio é útil para o processo criativo: um banho, uma longa viagem de carro, uma passeio tranquilo. Nolan Bushnell, por exemplo, fundador da companhia Atari, teve a inspiração para um de seus *videogames* mais vendidos enquanto se distraia brincando com areia em uma praia. (GOLEMAN, KAUFMAN e RAY, 1992, p. 17)

Em síntese, podemos observar que nessa etapa, a importância do ócio é pujante, como destacou Kneller (1978, p. 67), o período de incubação, seja curto ou longe, deve existir, "sendo de seis meses, seis horas ou seis minutos". Contudo, essa fase possui fragilidades quanto às perturbações exteriores, seja de fatos ou acontecimentos, que podem de fato embaraçar todo o processo de maturação das ideias.

Para Kneller, a criatividade "é o processo de mudança, de desenvolvimento, de evolução, na organização da vida subjetiva". (KNELLER, 1978, p.13). Portanto, esta etapa pode vir a variar de individuo para individuo, dada a abrangência do ser humano no tocante a suas individualidades (ROCHA, 2009).

Assim, mais do que "libertar impulsos" (KNELLER, 1978, p. 14), a criatividade é um processo de "remanejo do conhecimento existente" (IDEM, p. 16). Por fim, empreendemos as palavras de Lubart (2007) de que:

> A natureza da incubação - período ao longo do qual um problema é colocado de lado pela incapacidade de resolvê-lo - tem frequentemente sido estudada (Guilford, 1979; Smith e Dodds, 1999). É possível que a incubação implique em uma progressão automática na ativação da memória como um esquecimento passivo dos detalhes do

> problema ou das ideias bloqueadas não-produtivas. Essa incubação necessitaria também ser aplicada, utilizar os signos exteriores, e associar os pensamentos de maneira inconsciente. (LUBART, 2007, p. 80)

Desse modo, essa etapa convoca uma relação íntima entre três aspectos fundantes, são eles, respectivamente: conhecimento acumulado, desligamento e trabalho do inconsciente. Assim, a partir da consolidação dessas três dimensões, de acordo com Goleman, Kaufman e Ray (1992), chegamos ao momento mais perseguido e desejado desse processo, trata-se do momento da **iluminação**.

De acordo com Lubart (2007), essa etapa compreende a chegada da ideia criativa à consciência, destacando-se por surgir de forma abrupta, "sem esforço, como uma iluminação." (WALLAS, 1926, p.80).

Assim, a iluminação compreende o *insight* ou o *flash* do encontro de todas as conexões proporcionadas pelo trabalho conjunto do consciente com o subconsciente, realizado através da incubação, e, consequentemente, das etapas anteriores.

Dessa forma, a iluminação pode ser compreendida como a celebração das conexões feitas pelo inconsciente, anunciando de forma instantânea esses resultados. De acordo com Lubart (2007, p. 78), "a fase de iluminação é um pouco delicada; ela é facilmente perturbada por acontecimentos externos, ou quando se tenta precipitar a emergência da ideia".

Para exemplificarmos essa etapa, podemos evocar o exemplo do termo "Eureka". A sensação do "Eureka", expressão clássica cunhada pelo filósofo grego Arquimedes de Siracusa (287 a.C. – 212 a.C.), quando empolgado descobriu subitamente a resolução de um difícil problema, tornou-se interjeição para referir-se a "encontrei", "descobri". É, pois, nesse sentido que a iluminação caminha (SILVA, 2019)[31].

Dessa forma, o "descobrir" ou o "encontrar" determinada ideia supõe um trabalho intelectual premeditado, fato que desloca nossa atenção, nesse momento, para a etapa que avaliará a capacidade e utilidade da ideia "aflorada".

Chegamos, portanto, à etapa de separar o joio do trigo. Nessas palavras, destacamos a "última" etapa do processo criativo, compreendida para Wallas (1926) como sendo a **tradução ou verificação** da ideia.

Em síntese, a verificação compreende a avaliação e a seleção das imperfeições surgidas no processo criativo, é o momento de corporificar a ideia e traduzi-la em ação. Se essa ideia não for útil, do ponto de vista da sua aplicação, é possível retornar às etapas anteriores, tal como

[31] SILVA, Marcos Nóe Pedro da. A descoberta de Arquimendes. 2019. Disponível em: https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/matematica/a-descoberta-arquimedes.htm. Acesso em: 27/10/2019

admite Lubart (2007, p. 78), “Se, por exemplo, uma ideia mostrou as imperfeições no momento da verificação, uma outra ideia poderia incubar para resolver essa dificuldade”.

Diante das etapas até aqui descritas, podemos compreender o quão contraditório é esse processo para o professor, em termos de tempo e foco. Como se pode haver momentos de desligamento e relaxamento para um docente que percorre uma jornada extensa de ocupação?

Essa pergunta, certamente, é mais crucial que todo o texto aqui alçado. De acordo com a literatura consultada, sobretudo Kneller (1978, p.26), alguns trabalhos “oferecem mais campo de atuação” (desses processos) que outros à criatividade. Segundo o autor, por exemplo, “A propaganda e o ensino são funções muito mais criativas do que guiar caminhão e servir como encanador, porque exigem mais originalidade no pensamento e na ação (KNELLER, 1978, p. 26).

Acreditamos que, ainda que esse processo possua inúmeras dificuldades de realização no contexto educativo, é na escola onde podemos melhor condicionar essa aptidão humana. Entre esforços e limitações, algumas experiências brotam no terreno educativo, e talvez essa seja a maior contribuição deste texto, torná-las públicas, acessíveis, e demonstrar a possibilidade de realizá-las, mesmo nas adversidades educacionais.

Desse modo destacaremos, para os próximos tópicos, as noções de criatividade lançadas pelos próprios sujeitos da pesquisa. É de nosso interesse observar as lacunas e pontes que se arranjam entre o tecido da prática e os fios da teoria.

4.3 *Eureka*: O Que pensam os Docentes sobre a Criatividade

É possível aplicar modelos para o processo criativo na educação? O que pensam os professores a respeito da criatividade? Os professores consideram-se criativos, e quando não, por quais motivos? Tais perguntas são mirantes, pois através delas conseguimos enxergar as questões postas para o debate neste tópico.

Almejando evidenciar a relação entre as experiências mobilizadas no PIBID para com o condicionamento da criatividade nos alunos que foram bolsistas nesse programa, utilizamos, para este tópico, as narrativas dos sujeitos a respeito do conceito (ou das suas noções) da criatividade.

Dessa forma, buscamos não sobrepor as definições trazidas pela literatura (*nos tópicos anteriores*) em relação às experiências dos sujeitos da pesquisa. Adiantamos que é possível verificar dificuldades no entendimento desse processo, e, sobretudo, na autoafirmação de habilidades criativas tão exigidas pelos órgãos e documentos do oficio dessa prática (docente).

Nos objetivos gerais, pertinente às orientações metodológicas e didáticas, a respeito do ensino básico de Geografia, dos Parâmetros Curriculares Nacionais[32] (PCN) evidencia-se a corrente afirmação:

> Talvez a mais difícil seja aquela quando o professor deverá assumir a direção da interação no processo educativo. **A mais difícil, talvez, porque nesse momento deverá ter a clareza dos limites de sua intervenção para não anular a criatividade e a iniciativa dos alunos.** Difícil, também, é o desafio que se coloca quando o professor deve assumir a atitude de sugerir caminhos para o educando no processo de aprendizagem dos conteúdos ministrados. As fronteiras entre o ato de sugerir e o de pontificar muitas vezes são pouco transparentes. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 133, grifo nosso)

Nessas palavras, o entendimento de que uma didática ou proposição teórico-metodológica não deve "anular" a criatividade dos alunos, para o progresso do processo educativo, põe em margem algumas contradições dessa perspectiva. A primeira delas é a de que nesse documento não se destacam indicativos do processo criativo, tampouco se ilustra sobre a necessidade de tornar efetivo o ensino criativo da geografia.

A respeito do cuidado para com essa "anulação", brevemente apontada nos PCN's, demonstraremos o pensamento do professor Coelho (2019) a respeito dessa discussão envolvendo a dimensão da liberdade para com a criação:

> Ao meu ver, alguns alunos são ociosos, se você tentar chamar os alunos para participar de algumas atividades diferenciadas, eles vão. No começo eles vão, se não acharem interessantes eles não vão. (...) eu acredito assim, que não podemos salvar todos, podemos melhorar muitos, ou então ajudar bastante pessoas, a questão da criatividade que **você pode provocar nos alunos, porque alguns alunos são criativos, porque às vezes, em sala de aula, sem querer você interrompe um aluno, que ele está apresentando algo, na maneira dele criar as coisas**, **tem aluno que é criativo da maneira dele, que acho que essa essência de tirar dos alunos, acho que não é algo bom de se fazer**. Acho até que podemos se encaixar na questão da liberdade, pensarmos em Paulo freire, das vivências, do ambiente em que o aluno está inserido, acho que isso é importante, a criatividade na sala de aula, para o aluno é importante futuramente, porque se alguns alunos desenvolverem essa prática ou aquela ideia, irão ter mais agilidade para realizar algumas atividades ou rapidez para fazer algumas coisas (COELHO, P., Entrevista III, Maio de 2019, **Grifo Nosso**)

Em face do exposto, observamos que o professor menciona um cuidado em não "interromper" a criatividade dos alunos, mesmo vaga a colocação, existe uma conotação intrínseca para com as preocupações postas pelos PCNS (1998). Essa é uma primeira convergência interessante, vista a partir da análise de todas as entrevistas, a relação da criatividade e da liberdade.

---

[32] Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p.

Ainda sobre a citação da entrevista supracitada, assim como Silva (2016), em teoria, o professor Coelho, em entrevista, também destacou a importância de Paulo Freire na relação entre criatividade e liberdade. De acordo com Silva (2016, p. 21-22), "Com Paulo Freire, em educação libertadora, significar criatividade exige trabalho situado e datado", mas também propulsão para o enfrentamento de uma dialética domesticadora e todas as práticas antidemocráticas.

A esse respeito, perguntado sobre a definição de criatividade, observe o que nos disse o Professor Almirante (2019):

> **Criatividade, para mim, é quando eu consigo criar dentro da sala de aula um espaço democrático**, **em que o meu aluno tem a condição de pensar de forma em que o pensamento dele não seja "intolerado" pelos demais**, e a partir dessa construção, a gente criar um espaço criativo que dê condição da gente juntar todos os pensamentos diferentes que vão surgir dentro da sala de aula, levar esse pensamento para a realidade deles, para que eles se sintam inseridos dentro da sociedade como sujeitos, como cidadãos, como pessoas capazes de sair de determinadas situações emergenciais, porque eles são capazes de saírem no momento de necessidade, surgir uma ideia criativa e eles poderem sair de determinadas situações constrangedoras. (ALMIRANTE, P., Entrevista I, Janeiro de 2019)

Destacamos aqui a ideia da criatividade aliada a dois princípios, o primeiro, da liberdade do pensar diferente, premissa defendida por Kneller (1978), Lubart (2007), Torre (2008) e Haetinger (2012), dentre outros, e o segundo, a ideia da criatividade na/para resolução de problemas.

Antes de qualquer coisa, é incondicional sitiar a liberdade da criação, ambas são substancialmente dependentes, e esse é um apontamento que foi recorrente durante a investigação. Observe o relato da professora Távora (2019):

> (...) acho que sempre uma pessoa, para ser criativa, ela precisa ser desafiada, tem que ter alguma coisa que a desafie a inovar, criar a pensar no novo, inovar, acho que para isso, você tem que ter liberdade, né, de criar. Acho que o sujeito, o indivíduo, **tem que ter a liberdade de criar**. **Como é que eu vou criar e inovar se eu não tenho liberdade de pensar no novo?** Para inovar, tem que ter essa liberdade, criar... (TÁVORA, entrevista V, Outubro de 2019, **grifo nosso**)

Diante de tais palavras, podemos observar uma convergência interessante sobre o ponto de vista da criatividade e sua relação com a "liberdade" do pensar e/ou fazer diferente. Esse mesmo direcionamento apareceu nos sujeitos entrevistados, quando mencionaram a importância do PIBID[33] em proporcionar condições de ensinar mais livres.

O debate acerca da criatividade enquanto condição para a resolução de problemas também é destacado na literatura. Mediante a consulta de alguns trabalhos, há um consenso em

[33] Este debate será melhor encaminhado no próximo capítulo (3)

Goleman, Kaufman e Ray (1998), Alencar (2003) e Lubart (2007) sobre a conexão entre a criatividade e a solução de um problema, seja no exercício do pensar, na produção ou expressão de ideias.

Já Kneller (1978, p.24) discorda disso, de acordo com o autor, "Nada se ganha, pois, quando se considera a criatividade como espécie de solução de problema". O autor ainda destaca que não se trata de desconsiderar a funcionalidade da criatividade (somente) para a resolução de alguns problemas, mas adverte que é injusto "ver em tôda criatividade um caso de solução de problema." (KNELLER, 1978, p. 24)

Nesses termos, não se trata de ignorarmos essa aptidão enquanto funcional para a resolução de problemas, mas de termos prudência no que consideramos uma situação problema. Adotando essa premissa da resolução de problemas, observemos o que propõe Lubart (2007), em seu conceito de criatividade:

> A criatividade se encontra no centro do funcionamento de cada ser humano, que procura resolver novos problemas ou que deve se adaptar com flexibilidade às situações. A capacidade criativa é cada vez mais pesquisada para responder aos problemas complexos de nossa época. (LUBART, 2007, p. 146)

Lubart (2007) abranda a ideia de problema, idealizando que estes podem ser complexos ou corriqueiros, em seu texto é possível observar desde conflitos de ordem interpessoal até fenômenos sociais considerados problemáticos, desde que possuam uma utilidade a ser alcançada no processo criador.

A relação entre utilidade e criação também foi apontada no relato dos professores. Essa relação, por conseguinte, também é discutida na literatura que trata sobre criatividade, sobretudo após a etapa de iluminação, em outras palavras, na chegada da ideia. Observe o que o professor Coelho (2019) pondera a respeito da criatividade:

> Essa criatividade, pode ser definida dessa forma, todo o conhecimento ou conteúdo que lhe ajude, de maneira geral, na sala de aula, que traga algo recíproco entre os alunos e que chame a atenção deles de alguma forma, isso seria a questão da criatividade (para o ensino), porque a criatividade você não pode simplesmente criar algo e deixar lá, tem que ter um intenção, uma explicação para aquilo. **Não é somente criar algo e deixar lá jogado, sem utilidade, porque acho que quando você cria algo, tem que ter uma utilidade.** (COELHO, P., Entrevista III, **grifo nosso**)

Diante disso, percebemos que, mesmo sem conhecer os autores que tratam sobre a criatividade consultados nessa investigação, os professores oferecem bons indicativos e noções que se relacionam, em alguma medida, com o tecido conceitual até aqui feito.

Assim, uma das primeiras impressões tidas, mediante a análise das entrevistas, é a de que alguns professores consideram-se distantes dessa aptidão, e que muitas vezes desconfiam das suas habilidade. Note o discurso do professor que, ao ser perguntado sobre sua própria concepção de criatividade, indica experiências pretéritas do programa como forma de responder ao questionamento:

> Quando eu fui fazer a entrevista para entrar no PIBID, me indagaram se eu era criativo. **Eu disse que não, eu sou esforçado! Se colocar uma coisa para eu fazer, eu vou e tento fazer o meu melhor**. Criativo, acho que é inovar, tentar buscar fazer o novo, como o Emerson fala: "pensar o que não foi pensado". De certa forma, até essas Instalações Geográficas despertam a criatividade nas pessoas, dos alunos, você vai pensando, pensando... matutando aquela ideia sobre o que é que melhor vai representar aquela coisa, o símbolo que vai representar aquele tema que você está indagando (POLIVALENTE, P., Entrevista IV, Outubro de 2019)

Nesses termos, discutimos preteritamente no último tópico que o trabalho criativo requer de um esforço mental explícito (SIQUEIRA, 2012). Assim, o esforço mencionado pelo professor Polivalente evoca uma condição de inteira razão no tocante a manifestação de uma conduta criativa. Adotando posições semelhantes às do professor Polivalente, o professor Almirante explica as dificuldades do buscar ser criativo em sala de aula, e nos revela que:

> (...) **eu tento sempre inovar nas minhas aulas, não todas as aulas porque é um pouco até meio que cansativo, desgastante**, mas sempre que eu vejo a necessidade, seja uma aula por mês, seja duas aulas por meses, eu procuro ocasionar nem que seja uma mini instalação para que os alunos se sintam espantados, porque a partir desse espanto, desse novo, dessa forma didática-metodológica de trabalhar o conteúdo, vai fazer com que ele saia de uma situação de incapaz para uma situação de capacidade, de pensamento, de raciocínio. (ALMIRANTE, P., Entrevista I, Janeiro de 2019)

Assim, a ideia de inovação é demasiadamente utilizada pelos professores como sinônimo de criatividade, todos, sem exceção, utilizaram a expressão "inovar", "algo diferente" ou "novo" como forma de definição ou associação para com essa qualidade.

Diante disso, destacamos também a relação feita entre as dificuldades provenientes do tempo da escola (CAVALCANTE, 2012), em relação às dificuldades de se empreender qualquer atividade que os professores considerem fora da habitualidade. De acordo com a professora Silva (2019), é necessário "sempre dar um jeitinho de levar o lúdico para a sala de aula, né, tentar inovar, mesmo diante das dificuldades, buscar algo que desperte a curiosidade e, assim, a vontade de aprender dos alunos.".

Essa associação entre o lúdico e o criativo, e mesmo a inovação, requer de alguns cuidados. A arte, de uma maneira geral, é um campo de indubitável intimação criativa, o problema que vemos nessa relação apontada é o de quando o elemento artístico é utilizado

meramente como um recurso de entretenimento. Sendo assim, a "inovação" nada mais é do que um tapa buracos para o traço educativo.

Nesse sentido, May (1982), já destacará os malefícios da criatividade compreendida enquanto atividade esporádica-recreativa. Entretanto, certamente essas não são as intenções dos sujeitos entrevistados, pelo menos no que se observa em suas narrativas. Observe a ênfase dada pelo professor Polivalente ao ser questionado sobre o tempo escolar e a dimensão de novas práticas nesse contexto:

> Eu vou atrelar essa sua pergunta à questão da sua afetividade. Porque quando você ama o que você faz, no caso de um educador, quando ele ama a sala de aula como eu, porque amo a sala de aula, **mesmo com o cansaço, eu sempre procuro levar alguma coisa diferente**. Como coloquei na última indagação: não todos os dias, mas sempre para romper com aquela aula monótona, é botar os meninos para saírem de uma zona de conforto, dinamizando o andamento da disciplina ao longo do percurso do ano letivo (...) (ALMIRANTE, P., Entrevista I, Janeiro de 2019, **grifo nosso**)

Após esse relato, o professor Polivalente nos descreveu uma atividade que realizou, que conjectura todo o seu discurso, ele mobilizou aspectos da performance aliada aos conteúdos geográficos. Ademais, como a metodologia se ampara na representação do conteúdo por meio de objetos, a professora Gonçalves (2019) indica uma relação entre criatividade e associação de objetos ao conteúdo, repare:

> (...) se você me perguntar o que é criatividade no dicionário, eu não vou saber lhe responder, mas de acordo com as minhas experiências, tanta anteriores como atuais, a criatividade em Geografia, que é o que eu utilizo, **é pegar qualquer elemento e conseguir desenvolver uma coisa em cima dele.** Ir para além do dicionário, ir para além do mero significado, porque a criatividade não tem um significado próprio, ela é diversificada. Então eu posso pegar, por exemplo, essa garrafa, *(apontando para a garrafa e pegando-a)* e explicar o ciclo hidrológico nela, porque a gente sabe que, se eu colocar essa garrafa no sol, as partículas de agua vão aparecer aqui em cima e, de repente, vai descer quando esfriar (gesticulando e supondo o movimento das partículas de água), então, a partir desse objeto, já mostrei o ciclo hidrológico dela. **Então, é eu pegar qualquer objeto e desenvolver uma aula em cima dele, é pegar esse objeto, talvez elencar outros objetos, e falar sobre, por exemplo, uma garrafa de coca-cola e demonstrar a questão da globalização inserida, então a criatividade é utilizar qualquer coisa que eu tenho no meu espaço e dar um significado a ela, para além do que ela significa de imediato, ou seja, para além de uma garrafa com água, essa garrafa pode ser um ciclo hidrológico, para você poder identificar aspectos e poder transformá-los.** (GONÇALVES, Entrevista II, ABRIL de 2019, **Grifo nosso;** em itálico sob parêntese é uma impressão da entrevista)

Com base nessas palavras, entendemos que essa é uma evidência marcante de alguns reflexos deixados pelo PIBID nas concepções de criatividade dos sujeitos, sobretudo no que concerne à aprendizagem da I.G.

Essa dimensão entre associação é também convencionada na literatura, especialmente em Kneller (1978), ao destacar os modos de pensamento que mobilizam a associação. Neste

sentido, acreditamos que as concepções de criatividade, mesmo dispersas possuem conexões indiretas ou intencionais nas acepções estudadas e pesquisadas pelos teóricos, esse fato nos torna felizes pela coerência teórico-metodológica na seleção dos autores investigados.

Ainda sobre a convergência de ideias dos professores, a respeito da criatividade, nos deparamos com uma fala bastante importante no processo educativo. Assim como a professora Távora (2019), o professor Almirante (2019) declara que a geração de contextos e atitudes criativas requer de estímulos:

> Sim, é no que eu acredito. Penso que nós só precisamos de alguém que acredite em nós, nos dê aquele gás, que olhe pra gente e diga que eu acredito em você, porque cada um de nós temos dentro do nosso intelecto, uma condição de gerar uma certa criticidade, de gerar ferramentas criativas, desde que a gente saiba direcionar esse aluno para que não se crie um bloqueio até mesmo psicológico, e isso gere uma característica negativa dentro do processo. (ALMIRANTE, P., **Entrevista I**, Janeiro de 2019)

Destaca-se, portanto, a mediação do professor como uma das condições necessárias para o fomento da criatividade no processo de ensino. Assim, diante das concepções do professores, compreendemos a criatividade como uma ferramenta de independência e liberdade de pensamento.

Assim, resolver problemas cotidianos com originalidade ou ainda, pensar de forma útil para o coletivo, são alguns dos benefícios imediatos permeados pelo acesso a uma criatividade latente. Ademais, como bem destaca Lubart (2007), a criatividade se manifesta a partir do aperfeiçoamento de habilidades educacionais, desde a memorização até a associação de informações.

Destarte, para o próximo capítulo, definiremos o espaço da sala de aula como o ambiente que oferece as condições de fomento para essa habilidade, destacando empiricamente, as experiências coletadas a partir do PIBID e do uso das Instalações Geográficas.

5 MASTRO – AS RESSONÂNCIAS DO PIBID: ENTRE LIMITES E REMODELAGENS

Para este capítulo, apresentamos os reflexos formativos que o PIBID promoveu aos bolsistas egressos do programa, mediante a atuação destes na rede básica de ensino atualmente.

Utilizaremos, além dos relatos das entrevistas, o registro de atividades realizadas por três dos professores entrevistados, dentre esses atividade somente uma não possuiu acompanhamento, por estar situada em um recorte de tempo pretérito a entrevista, no entanto a consideramos importante por corroborar com o relato do professor entrevistado.

Dada as condições de tempo, o período de acompanhamento não foi extenso. Em alguns casos, conseguimos analisar somente o resultado de algumas produções e atividades feitas na escola, em outros momentos, foi possível participar de forma mais latente neste processo.

Ainda assim, este capítulo é uma epítome de todo o processo investigativo, cabendo destaque a afirmação de que, diante as evidências, esses professores possuem uma propulsão a modificarem a forma de exposição do conteúdo Geográfico, mobilizando habilidades associativas e até artísticas nos alunos.

Tal qual Demo (2005, p. 27), acreditamos que "A informação aberta e livre é sempre um instrumento fundamental de participação". Com base nisto, confiamos que o ato de tornar públicas essas experiências pode corroborar com estímulo a criação de novas coisas, novas formas de pensar a formação docente.

Desta forma, apresentaremos inicialmente as implicações provocadas pela representação do conteúdo e o uso de objetos por meio de associações, destacando os conceitos envolvidos (representação e associação). Após essa apresentação, destacaremos as contribuições do estímulo artístico nas aulas de Geografia (mobilizadas desde o PIBID), fatos que perduram e se refletem atualmente na prática desses professores.

Ademais, cientes das contradições desse estudo, por meio dos entrevistados, evidenciaremos as limitações da criatividade dentro do contexto escolar atual, esse detalhe é importante para não tornarmos romântica toda essa construção textual. Por fim, concluiremos com um apelo, uma reinvindicação ou um manifesto: Por uma formação criativa de professores.

5.1 A Representação Pedagógica do conteúdo Geográfico: Apontamentos sobre a Associação de Ideias a Objetos

A categoria da representação é um dos aportes cunhados pela arte. Historicamente, pela Geografia, essa dimensão foi explorada enquanto ferramenta de expressão do mundo pelas

produções cartográficas e ilustrativas do período naturalista, no então século XIX.

Fazendo um breve retorno para este período, Vitte (2007, p. 34), explicando a genialidade da obra de Alexander Von Humboldt (1759 – 1859), considerado pela comunidade Geográfica seu notório sistematizador, escreve que o mundo artístico (da qual o autor insere desde as pinturas até as produções cartográficas) foi a "substância das explorações Geográficas".

Essa célula artística, segundo Vitte (2007, p. 34), permitiu à Geografia elaborar "uma nova representação do mundo" neste período. Complementa dizendo que é neste momento, por exemplo, "que a Europa é despertada para a variedade geográfica da superfície da terra e que essa variedade deveria ser representada pictórica e cientificamente" (idem, 2007, p. 34).

Neste sentido, observamos uma apropriação da Geografia a respeito dessa categoria desde a sua sistematização. Desta forma, podemos compreender que este debate não é precoce, muito menos deslocado de qualquer referência epistemológica. Deste modo, buscamos demonstrar como a representação pode contribuir para com o estímulo a criatividade, sobretudo, direcionada ao conhecimento geográfico.

Assim, podemos afirmar que representar, em termos gerais, é quase sempre por-no-lugar-de, portanto se faz enquanto atividade mental de significação das coisas. Ainda assim, a representação pode ter sentidos variados na língua portuguesa. Trata-se de uma palavra de origem latina, originária do vocábulo "*repraesentare"* que significa tornar presente ou "formar imagem de algo" (JAPIASSÚ e MARCONCES, 2001).

De forma mais latente, observemos o que escreve Makowiecky (2003) em seu texto "Representação – a palavra, a idéia, a coisa":

> Etimologicamente, 'representação' provém da forma latina '*repraesentare'* – fazer presente ou apresentar de novo. **Fazer presente alguém ou alguma coisa ausente, inclusive uma idéia, por intermédio da presença de um objeto.** Tal seria, por exemplo, o sentido da afirmação de que o Papa e os cardeais 'representam' Cristo e os Apóstolos. (MAKOWIECKY, 2003, p. 3, **grifo nosso**):

Nesses termos, de acordo com Santos (2011, p. 42-43) a "Representação deixa de ser entendida então como algo mimético, cópia pura e simples, para ser entendida como substituição". Adotando posição análoga a de Santos (2011), Pino (1993) escreve que:

> Representar quer dizer "estar no lugar de" ou "agir no lugar de". Por exemplo, um som, ou conjunto de sons articulados de uma certa maneira, está no lugar de um objeto ou de uma ideia; um desenho gráfico, como uma palavra ou uma caricatura, está no lugar de uma ideia ou de uma pessoa. A capacidade de uma coisa representar outra é praticamente ilimitada, o que equivale a dizer que a capacidade semiótica do homem é quase ilimitada. O que a limita são os termos da convenção social que cria o signo (PINO, 1993, p. 54).

A representação, portanto, possui intima relação com a natureza de criação dos signos. O próprio signo é a representação de determinado fato, estando, portanto, “no lugar de outra coisa” (SANTOS, 2011, p. 43).

De grosso modo, podemos hiperbolizar como ilimitada a capacidade de criação de signos, pela mente humana. Desde as cores do semáforo até as linhas imaginárias dos meridianos e paralelos do globo terrestre, constituímos signos. Contudo para este debate, destacaremos talvez a mais importante criação humana; a linguagem.

A constituição da linguagem é, sem dúvidas, o marco propulsor do avanço e desenvolvimento da civilização que hoje temos. Desde os hieróglifos egípcios aos ultramodernos algorítmicos de aplicativos da internet, a mediação feita por ambos com o mundo, atende a uma necessidade de encontro ao outro, de informar, de notificar, de espacializar, e, portanto, de comunicar seres humanos.

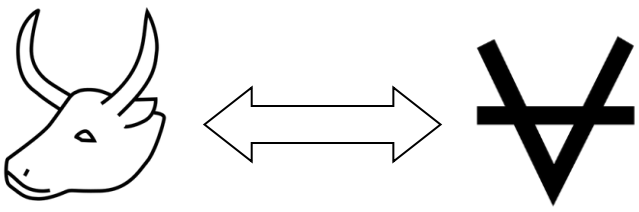
Não obstante, o processo de construção da escrita e, neste caso da linguagem, atravessou e ainda atravessa as condições íntimas e orgânicas de dado grupo humano que a propõe.

Por exemplo, de acordo com Ingold (2015) aos fenícios e egípcios são creditados os adjetivos de "inventores" (Hieróglifos) do que se entende hoje por nosso atual alfabeto latino, tributário das primeiras proposições associativas de imagem – som - conteúdo. Ainda segundo o autor, os gregos e romanos acreditaram que os hieróglifos eram imagens de ideias, ou símbolos, e não apenas letras que formavam palavras.

Sobre isto, destacamos o que Ingold (2015) indica a respeito da criação da letra “A”. Com base no autor, a melhor hipótese que se possui sobre a criação da referida letra, advém da associação feita sobre um animal: O boi. De acordo com Ingold (2015), o boi era chamado de *'apis'*, dado que os fenícios "escreviam" o nome deste animal desenhando apenas sua cabeça. Este desenho era similar à letra 'V' (em posição horizontal) possuindo um traço paralelo entre as extremidades perpendiculares que se conectavam, remetendo a estrutura de um chifre.

Observe a ilustração a seguir:

Figura 25 - A letra A e cabeça de um boi.



Fonte: Ilustração produzida pelo pesquisador, 2019.

Este pequeno exemplo nos remonta ao argumento inicial de que, após a criação de um código comunicativo extremamente versátil e associativo, a humanidade progrediu consideravelmente. Dada a confirmação desse caso, nota-se a densidade de utilização e importância dessa vogal (A) no alfabeto.

Este exemplo nos notabiliza de um fator bastante importante: somente os seres humanos possuem essa aptidão, significar as coisas. Ancorada nos estudos da Semiótica, Junqueira (2009) nos diz que:

> Para a semiótica, Signo é criação (de valor psicossocial e cultural) do ser humano para, por meio da linguagem, significar ("querer dizer") o que há no mundo. Os signos podem ser verbais (palavras) ou não-verbais (gestos, desenhos, pinturas, imagens...) e são sempre dotados de valia social e valor cultural. Apenas o homem é capaz de dar significado às coisas. Os signos remetem a objetos em virtude de uma relação artificial (socialmente convencionada) e variável, competindo ao ser humano – na sociedade e na cultura – estabelecer-lhes os significados e propor sentidos (JUNQUEIRA, 2009, p. 2-3).

A proposição de sentido é uma marca efetiva da capacidade de associar ou estabelecer conexões entre os fenômenos observados e sua valia cultural. Com base em Gambaratto (2005, p. 205), asseguramos essas afirmações anteriores, e enfatizamos que "A significação é uma representação". Portanto,

> Se representar é "estar no lugar de" e se a função representativa é atribuída às coisas pelos homens (convenção social), isso quer dizer que os homens estabelecem ligações entre os representantes e às coisas representadas. Em outras palavras, os homens criam entre as coisas relações que não existem nelas naturalmente; daí o caráter convencional dos signos. Estabelecer uma ligação quer dizer atribuir a uma coisa o poder de significar outra coisa. Portanto, o valor de um signo está no que ele significa, ou seja, naquilo ao qual ele refere: a significação (PINO, 1993, p. 54).

Com base nessa citação, entendemos que significação se mobiliza diante da atribuição de determinado valor conceitual. Com pensamento complementar, Barthes (2012), elucida que a significação "é o ato que une o significante e o significado, ato cujo produto é o signo" (BARTHES, 2012, p. 61).

> Ou seja, no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm outro sentido além daquele manifesto. Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um 'outro´ ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente. **Este processo, portanto, envolve a relação que se estabelece entre significantes (imagens, palavras) com os seus significados (representações, significações** (Castoriadis), processo este que envolve uma dimensão simbólica (PESAVENTO, 1995, p.15, **Grifo nosso**).

De acordo com Makowiecky (2003, p. 6, *Grifo da autora*) a habilidade de representação constitui "o capital pensante do *homo sapiens.* Se o imaginário é o cerne da propriedade

realmente humana – a capacidade de representar a si própria, a sua vida e ao mundo-, ele é por excelência, o campo privilegiado da história".

Diante disso, com base na autora, o plano representativo se dá mediante a expressão, aporte cunhado sobre as bases da arte, e a material prima ser significada constitui o palco dos sentidos humanos (Idem, 2003).

A educação dos nossos sentidos tem sido o marco propulsor do desenvolvimento psíquico dos seres humanos desde a sua plena capacidade de auto gestão em sociedade (HARARI, 2017). De forma mais latente, escreveu Marx (2004) que:

> A educação dos cinco sentidos é trabalho de toda a história universal até os nossos dias. O sentido subordinado as exigências práticas animais é um sentido limitado. Para o homem faminto, não existe a forma humana do alimento, mas apenas a sua existência abstrata com alimento; o alimento pode se apresentar indiferente em qualquer forma, ainda que seja a mais grosseira, e não se conseguirá dizer em que ponto a sua atividade nutritiva se diferenciará da do animal. O homem angustiado por uma necessidade não tem sentido algum, mesmo para o espetáculo mais belo; o mercador de pedras preciosas só vê o valor comercial delas, não vê a beleza e a natureza peculiar de cada pedra; ele não possui qualquer senso estético para o mineral em si. Portanto, a objetivação da essência humana, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista prático, é necessária para tornar humanos os sentidos do homem como para criar um sentido humano adequado à inteira riqueza da essência humana e natural. (MARX, 2004, p. 110 –111)

O que Marx (2004) em pouco mais dez linhas propõe, é que o trabalho de humanização dos seres humanos permeia a domesticação dos nossos sentidos. Aproveitamos isso ao fato de que, o processo de representação é um caminho para a objetivação da vida humana, superior aos instintos imediatos.

A respeito disso, por exemplo, a representação do código de transito brasileiro, permeia palavras, imagens (cores) e sons. Uma mente condicionada a perceber a expressão das cores de um semáforo, e logo o que ela concebe, reagirá organicamente ao se deparar com a força desses significantes. Imaginemos tais condições para algum pedestre:

- **Signo Amarelo**: Atenção! O sistema ocular é mobilizado de forma mais intensa;
- **Signo Vermelho**: Pare imediatamente! O corpo tende a enrijecer-se;
- **Signo Verde**: Prossiga! Movimente-se.

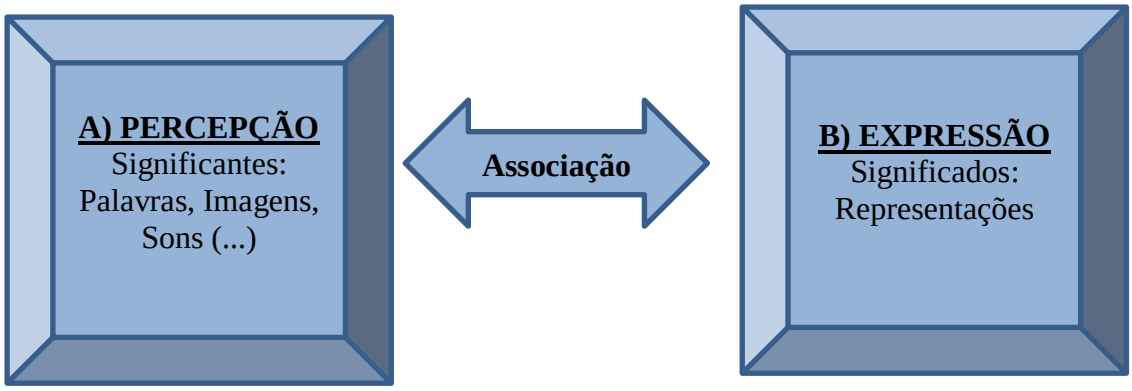
O signo, dessa forma, compõe este processo de objetivação da vida humana, fator condicionante para a educação dos sentidos humanos e a criação de novos hábitos. Desse modo, Rego (2014) escreve que:

> o signo pode ser considerado aquilo (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) que representa algo diferente de si mesmo. Ou seja, substitui e expressa eventos, ideias, situações e objetos, servindo como auxílio da memória e da atenção humana.

> Como por exemplo, no código de trânsito, a cor vermelha é o signo que indica a necessidade de parar, assim como a palavra copo é um signo que representa o utensílio usado para beber água (REGO, 2014, p. 50).

Contudo, todo esse processo que resulta na criação de um signo, tende a possuir elementos que notabilizam o seu caminho de criação. Makowiecky (2003) descreve o processo geral de representação mediante os planos da percepção e da expressão, ambas categorias basilares da estética.

Observe o esquema a seguir, pautado no estudo dessa autora:



Elaborado pelo autor (2020)

Na coluna (A) da percepção, podemos situar toda a matéria que a capacidade mental pode absorver, seja por meio do sistema conceitual já produzido, seja pelas referências imagéticas e sonoras pelas quais o ser humano consegue captar mediante os seus sentidos.

A categoria da percepção possui íntima relação com a Geografia de cunho humanista, e se predispõe fenomenologicamente em diversos campos de estudo. De acordo com Rocha (2002) a Geografia que se habilita a estudar a ótica da percepção, se apropria de ferramentas da semiótica e da fenomenologia, na busca por compreender a vivência do cotidiano e dos processos de significação. Nesse caso, para a filosofia fenomenológica, a percepção é

> (...) um modo de nossa consciência relacionar-se com o mundo exterior pela mediação do nosso corpo (...) é um certo modo de a consciência se relacionar com as coisas, quando as toma com realidades qualitativas (...) é uma vivência. (CHAUÍ, 1995, p. 236).

Com base nesta citação, entendemos a percepção como a forma, em que, os sentidos chegam à nossa consciência (RAMOS, 2002). Para a Geografia, este conceito é muito explorado pelo Geógrafo chinês Yi-fu Tuan, que assevera a capacidade de distinção desse fenômeno de pessoa para pessoa. De acordo com ele,

> Percepção é tanto a resposta dos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados. Muito do que percebemos tem valor para nós, para a

> sobrevivência biológica e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura. (TUAN, 1980, p. 4)

Como no exemplo do semáforo, a atividade consciente de perceber a tonalidade das cores do semáforo é o primeiro desfrute mental que leva o sujeito a entender os significados envolvidos, neste caso. Ambas as relações envolvidas são permeadas pela cultura.

Com isso, nos apropriamos da categoria da percepção enquanto uma ferramenta necessária para a leitura imediata do mundo, não sendo ponto de partida nem tampouco finalidade para a criação ou contemplação da representação artística.

A partir disso, destacamos que o movimento de significação é intrinsecamente mobilizado a partir de associações, movimento estimulado no processo criativo (Página 99). Em síntese, podemos compreender que sendo a representação um processo de significar algo no lugar de outro, abordaremos sobre a representação do conteúdo Geográfico, e o seu deslocamento para o lugar artístico.

Diante disso, as experiências do PIBID são pertinentes porque evocam justamente a representação dos conteúdos Geográficos por meio de associações entre conteúdos e objetos. Mas, antes de trazermos essas experiências, abordemos sobre o que se convenciona por associação.

5.2 A Associação: O eixo entre a Percepção e a Representação

Estudando o movimento de associação dentro do cerne criativo, Kneller (1978), destaca uma das teorias mais intrigantes desse processo, a teoria de Bissociação, do húngaro Arthur Koestler (Budapeste, 5 de setembro de 1905 — Londres, 1 de março de 1983).

Koestler (1964)[34] apud Kneller (1978) apresenta uma teoria da criatividade que almeja agregar dimensões e aptidões humanas – ciência, arte e humor – inseridas no processo criativo. De acordo com Koestler (1964, p. 642) a associação é a atividade fundante para a vida mental, por consistir na conexão de níveis de experiência ou sistemas de referências.

Ancorado em pressupostos da psicologia, das artes, da neurologia e da fisiologia, Koestler (1964) argumenta que, no pensamento comum, o ser humano segue rotineiramente um mesmo plano de experiências, enquanto que quando direciona-se para uma atividade criadora, pensa simultaneamente e a partir de mais de um nível de referências.

[34] Não encontramos essa obra em tradução literal para a língua portuguesa, diante disso, não nos estenderemos nessa teoria para evitar limitações. Para as intervenções feitas a partir dela, traduzi de forma livre, o tópico que trata exclusivamente da associação, página 642, e mediante a obra de Kneller (1978), estudioso dessa obra, faço as devidas interpretações/citações.

Esses níveis de referência são próprios ou podem ser agregados mediante o contato com a cultura. Já os planos de experiências, pelos quais Koestler (1964) aborda como sendo as "matrizes", são os padrões de comportamento já adquiridos, que podem ser conservadores para a proposição criativa, rubricando um exemplo grosseiro, a própria educação comportamental pela qual o núcleo familiar imprime nos seus membros.

Sobre isto, podemos indicar que a confrontação dos padrões de experiência com novos sistemas de referências proporcionam a explosão criativa, dada através dessa intersecção de "matrizes", ou de grosso modo, um confronto de ideias-modos.

Assim, essa confrontação de matrizes e de sistemas de referências é a matéria da bissociação. Um detalhe importante é o de que, não necessariamente estes dois polos informativos precisam ter coerência ou relação, tornando enigmática essa atitude associativa, seja pelo riso, pela descoberta ou pela expressão artística.

Desta forma, o fenômeno criativo, para Koestler (1964), manifestar-se-á sob três vias:

Quadro 04 - Sistema Bissociativo

Tipo de Interação	**Resultado**	**Explicação**
Colisão	Humor	É a interseção de duas matrizes, cada qual consistente por si mesma, porém em conflito com a outra. No decorrer da bissociação, emoção e pensamento separam-se abruptamente. Esse conflito causa uma tensão emocional e resolve-se em riso.
Fusão	Ciência	A criação surge do encontro de duas matrizes até então desprovidas de relação. Trata-se de uma convergência de pensamentos em direção a um objetivo previamente estipulado – as matrizes fundem-se em uma nova síntese.
Confrontação	Arte	As matrizes não se fundem nem colidem, mas ficam justapostas. Os padrões fundamentais de experiência são expressos novamente a cada novo olhar, em cada época ou cultura. Há uma transposição dos sistemas de referências.

Elaborado com base em Kneller (1978), disponível em
https://sites.google.com/a/criativ.pro.br/criatividade/teorias/koestler-e-a-bissociacao Acesso em 03/12/2019

Em paridade com as informações trazidas pelo quadro, Yázigi (2011), estudioso da teoria da bissociação de Koestler, destaca que para o ato criativo todo o pensamento ordenado por dogmas, tabus e controles do senso comum, devem ser suspensos breve e temporariamente, tratando-se assim de adotar o "pensamento lateral" bissociativo.

O pensamento lateral, nas palavras de Kostler (1964, p. 178), insurge através do "vôo maníaco do pensamento", ou ainda da capacidade de desconectar o entendimento pretérito e concebido de dado fenômeno. Em outras palavras, é a liberdade de criar novas associações, mediante "a ligação de ideias aparentemente desconexas" (YÁZIGI, 2011, p. 32).

Para evidenciarmos o que a bissociação promove em termos de agregação de ideias, tomemos o molde da anedota enquanto exemplo da colisão entre o humor e a lógica. Yázigi (2011) escreve que:

> (...) o que acontece nas anedotas é que, bruscamente, entramos em uma nova lógica. Veja-se esta piada: dois amigos saem de um retiro da renovação Carismática da Igreja Católica e decidem ir pescar no Mato Grosso. Só dispunham de vara e anzol como armas... Ao se aproximar uma onça, um deles vê que a única esperança é recorrer a Deus para não serem comidos. Então diz: *Fazei Senhor com que esta onça tenha sentimento cristãos!* Ao que a Onça retruca: *Abençoai, Senhor, os alimentos que vossa mão liberal nos concede!* O riso que pode advir em deste desfecho, é, além da própria satisfação de entender a trama (Bergson), a capacidade de perceber os dois planos do discurso, ou as duas lógicas do sistema bissociativo. O ouvinte é levado a perceber o duplo sentido de "sentimento cristão". Um primeiro sentido é o da expectativa dos amigos: ser cristão é amar aos outros; o segundo sentido é o de que devemos agradecer pelas dádivas. (YÁZIGI, 2011, p. 30, *grifo do autor*)

É assim, através deste encontro de polos, que o processo bissociativo ocorre, através da mobilização de mais de um sistema de referências, observe por exemplo na citação anterior, a manipulação do duplo sentido do "sentimento cristão". Assim, por meio da associação existe uma abertura do leque criativo, fato que subordina uma necessidade de agregação cultural e regressão de todo o "pensamento disciplinado" (YÁZIGI, 2011, p. 30).

O pensamento disciplinado seria, portanto, vicioso, preso a somente uma ótica de leitura da realidade, um esquema de raciocínio pronto e de assimilação maniqueísta, entre o errado e o certo. Desta forma, para o pensamento lateral, o ambiente educativo necessita de maior abertura.

Acreditamos que há uma tendência mais significativa em alguns segmentos e áreas, em propiciar essas condições para o fenômeno criativo, premissa inclusive já defendida preteritamente por Lubart (2007).

Kneller (1978), de acordo com o quadro 04, nos indica que:

> Segundo Koestler, a criatividade manifestada na ciência, na arte e no humor tem análogos em todos os níveis da hierarquia orgânica, desde o mais simples organismo unicelular até o maior dos gênios humanos. (...) Todo padrão de pensamento, ou ação, organizado – toda matriz, afinal – é governada por um código de regras, sem deixar de possuir entretanto um certo grau de flexibilidade em sua adaptação às condições do meio ambiente. (KNELLER, 1978, p. 58)

Nestes termos, acreditamos que o nicho escolar, apesar das contradições que possui, deva ser em grande medida um espaço para esse "confronto de matrizes" (KOESTLER, 1964) por ser um ambiente de valoração e estímulo ao pensar diferente, e que pode potencializar a fluência expressiva da criatividade como também a regressão do senso comum.

Neste sentido, acreditamos que a associação é uma ferramenta pedagógica que permite estimular a fluência e flexibilidade de ideias humanas. Tanto a fluência como a flexibilidade

são características de pessoas criativas (LUBART, 2007), (KNELLER, 1978), (ALENCAR, 2003).

Para Torre (2008) estas características devem ser instigadas. Assim, o autor escreve que:

> A fluência de expressão virá em novas idéias para acomodar um sistema ou uma estrutura a outra organização de seus elementos. Frases, relatos, descrições, movimentos dinâmicos, dramatizações ou desenhos são diversas manifestações às quais a fluência de expressão pode dar lugar. (TORRE, 2008, p.29)

Com pensamento convergente, Kneller (1978) aborda que, diferentemente de uma pessoa comum, a pessoa criativa é mais fluente em produzir ideias sobre um mesmo assunto, conectando pontos de vista aparentemente esquecidos, e desse modo, gerindo associações.

Nesse sentido, poderíamos comparar a capacidade de fluência de ideias, no processo criativo, para com uma lupa ou um binóculo. O primeiro equipamento tanto detalha como aproxima o objeto diante dela apontado. E a partir do segundo objeto, entenderíamos a fluência como a potencialidade de estender ou alargar a compreensão de um determinado assunto.

Dessa forma, possuindo uma visão mais abrangente, o criador precisa ser flexível as nuances do mundo, sobretudo se temos como referência o contexto educacional.

Tanto Lubart (2007) como Kneller (1978) apontam a importância do ser criativo ser maleável as adversidades que surgem, dada a capacidade de contornar determinada situação ou acontecimento com alternativas variadas. A flexibilidade, no contexto educacional, também se encontra na capacidade de aceitar as concepções de mundo dos alunos, e sobretudo estar aberto a pontos de vistas considerados engenhosos ou poucos comuns.

Como mencionamos a pouco, mesmo com as contradições que possui, a escola precisa ser um espaço de agregação e valorização do pensar autêntico. De maneira mais clara, imaginemos que uma prova de Geografia requer do aluno uma resposta convencionalmente mecânica (para não dizermos decorativa) sobre os biomas do Brasil, este modelo de avaliação permite ao aluno expor sua fluência sobre este tema?

Obviamente esse é um dentre muitos exemplos possíveis do bloqueio feito ao pensamento flexível e fluente. O agravante está na própria concepção de ensino, voltada quase que exclusivamente para o mercado de trabalho (PONCE, 2001). Este modelo possui sérias limitações.

Observe o que Yázigi (2011) já escrevia há quase trinta anos atrás (ano de 1997), pensando no ensino de Geografia:

> (...) um de nossos principais empecilhos à criatividade está no sistema educacional que recebemos, baseado no sistema sim/não, certo/errado. Nada mais nocivo do que "um ou outro", porque elimina as possibilidades do espectro, de nuanças. Do mesmo

> modo, grupos que pensam do mesmo modo, obstam a criatividade. Isso não quer dizer que são maus ou inconvenientes, mas que, diante de novos problemas, a resposta-padrão impede o surgimento de novas respostas (YÁZIGI, 2011, p. 35).

Com base nessas palavras, podemos compreender que essa "dicotomização" do pensamento empobrece o condicionamento da criatividade, e, dificilmente torna possível estimulá-la no cerne educativo. Diante disto, tanto a fluência de ideias como a flexibilidade avaliativa, só serão desenvolvidas em um ambiente de liberdade intelectual e versatilidade criadora, dificuldades que se mostram latentes na contemporaneidade.

Desta maneira**,** em um mundo de incalculáveis e profundas transformações, estimular o senso criativo parece ser uma necessidade humana para este e os próximos séculos. Recordemos de Soares (2001) quando postula que a criatividade assume um papel social que extrapola a produção de coisas novas, sendo também responsável, em mesma medida, pela criação de um novo homem.

Dessa forma, características como a flexibilidade e a fluência de ideias mostram-se cada vez mais necessárias para a habilitação criativa da docência, não por mero capricho teórico, mas como imperativo para a prática na realidade básica de ensino, onde a disputa com novas narrativas e mecanismos de informações se tornam faz cada vez mais latentes.

Destarte, apostamos no poder pedagógico pela qual a representação e a associação podem fazer para com os conteúdos e o entendimento geográfico do mundo. A criatividade não se limita a essas duas características, longe disso, logo que a literatura que trata do assunto é muito mais complexa, entretanto, como todo processo de pesquisa e investigação requer de uma síntese, ou uma "decomposição" escolhemos pois destacar essas duas esferas (KOSSIK, 1967, p. 30).

Nesse sentido, pensando em afunilar o espectro da criatividade para a Geografia, nos resguardamos nas discussões de Yázigi (2011) que para essa área destaca três oportunidades: A criatividade na Geografia enquanto prática pedagógica, através do uso dos seus conteúdos; a criatividade enquanto percepção da realidade (pensamento espacial) e ou enquanto interpretação da sua função (aparato epistemológico).

Diante dessas palavras, acreditamos que por ser uma habilidade, a criatividade é uma ferramenta de apropriação e desenvolvimento do conhecimento, independentemente da especialização ou área do saber.

Decerto dessas palavras, Yázigi (2011) escreve:

> Essa característica de especialização é muito importante e deve ser retida porque, ao falarmos de criatividade em geografia, importa saber de qual ramo se trata. Efetivamente, ela perambula de extremo que vão de uma camada geológica ao sistema

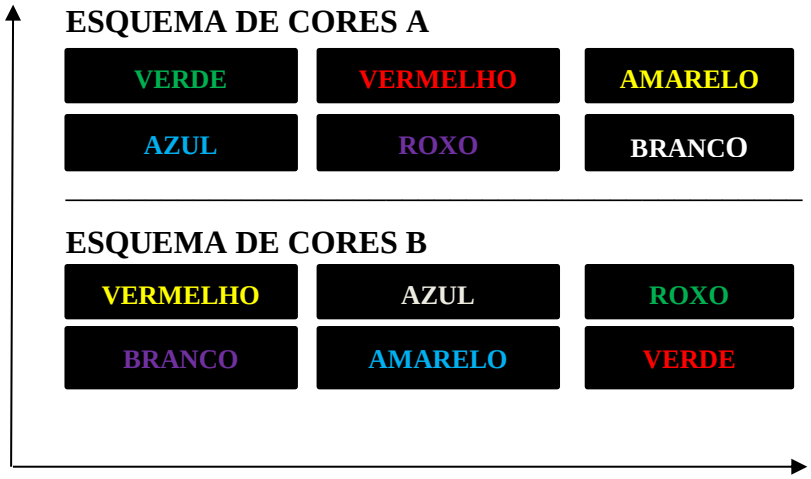
> de produção de uma indústria; do cotidiano das pessoas às estratégias políticas... criar em um de seus subdomínios é, antes de mais nada, tentar situar-se em sua historicidade (YÁZIGI, 2011, p. 34).

Contudo, para o nosso caso de estudo, ocupamo-nos sobre as potencialidades didáticos pedagógicas pelas quais o uso da criatividade, mediante o estímulo da representação e associação do conteúdo, podem vir a corroborar para o entendimento da Geografia escolar.

Para o encontro da Geografia escolar, nos atarefamos em relacionar a habilidade de estimular as práticas associativas a aprendizagem, e por hora, ao ensino, tendo em vista que diante o escrito, defendemos que a mente humana aprende de forma mais latente mediante o confronto associativo.

Para evidenciarmos essa relação, demonstraremos um pequeno exercício de confusão associativa, mobilizada pelo que os teóricos da psicopedagogia denominam de efeito "Strop"[35]. Nesse processo, os elemento mentais de atenção e rastreio ocular da leitura, são perturbados mediante a alteração do sentido dos signos (cores).

Este simples, porém sofisticado experimento, consiste em testar a nomeação cromática de palavras (STROOP, 1935). Por meio deste exercício, também validamos a ideia de que aprendemos de forma mais concreta a partir da associação de signos. Para o teste, indicamos ao caro leitor que, em voz alta e de forma continua, leia as palavras do esquema A, e para o esquema B, repita o processo, só que com o nome das cores. Disponha:



Com base nesse exemplo, partimos da hipótese de que a dificuldade na ação de nomear as cores com discordância entre a nomeação textual (esquema de cores b), deve-se ao fato de que ao desconectar as associações mentais já estabelecidas, o significado literal e o significado metafórico são perturbados.

[35] Stroop, J. R. (1935). Sudies of interference in serial verbal reactions. Journal of Experimental Psychology, 28, 643-662.

Esse exemplo, em certa medida, também demonstra a perda provisória do sentido "teórico" pela qual sofrem os símbolos (cores do esquema B) quando postos sobre exercícios de abstração (DURAND, 1988).

Esse movimento de abstração é uma das condições para ultrapassarmos o que, de acordo com Yázigi (2001), se estabelece enquanto um "pensamento disciplinado" nas estruturas mentais. A nossa forma de observar e interpretar as coisas, tende a ser cristalizado com o tempo, e neste movimento incluem-se as associações.

Desse modo, o manejo de associações feitos a partir do desarranjo do sentido literal das coisas (voo maníaco do pensamento; Koestler) é um exercício que tende a movimentar as estruturas mentais. Neste sentido, acreditamos que o vetor artístico pode ser um instrumento para condicionar formas associativas dos conteúdos da Geografia.

Em suma, temos conhecimento de que a dimensão artística no ensino de Geografia não deve ser concebida como esotérica ou mote de inovação. Argumentamos a respeito disso, com base em Ramos (2019, p. 14) de que esse debate, apesar de marginal, não é novo muito menos está desarticulado, "haja vista que, mesmo no Brasil, são cada vez mais ricas e amplas as discussões em torno da confluência arte e geografia".

Desse modo, preparamos para o próximo tópico os interstícios dessa confluente discussão entre arte e Geografia, antes de apresentarmos as experiências cabais que nos fizeram refletir sobre estes assuntos.

5.3 A Recepção Artística no Ensino de Geografia: A Forma das Associações

Dentre os reflexos mais concretos, daremos ênfase à dimensão artística como contribuição mais expressiva e recorrente nas experiências do PIBID. Para as discussões acerca da definição da arte, da sua dimensão estética e receptiva e, por fim, de sua relação com a Geografia, respaldar-nos-emos, principalmente, nas contribuições de Fischer (1987), Coli (1995), Duarte et al. (2012) e Ramos (2019).

Com efeito disso, sublinhamos o fenômeno das associações dentro da perspectiva artística da instalação, ambos conceitos já tratados preteritamente, aludindo que temos uma preocupação maior para com a arte destinada ao manejo e formação de objetos artísticos. Contudo, vejamos o que dizem os teóricos a respeito da arte.

Sobre o conceito da arte, Coli (1995) escreve que:

> A arte instala-se em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos: o discurso, o local, as atitudes de admiração, etc. (...) Por ora, limitemo-nos a constatar que eles permitem a manifestação do objeto artístico ou, mais ainda, dão ao objeto o

> estatuto de arte: a galeria permite que o pintor exponha seus quadros (isto é, que "manifeste" sua arte) e, além disso, determina, escolhendo um tipo de objeto dentre os inúmeros que nos rodeiam, que ele seja "artístico". (COLI, 1995, p. 11-12)

Apesar de na introdução de seu livro, Coli (1995, p. 7), destacar que é tarefa ingênua e frustrante procurar "uma resposta clara e definitiva" sobre o que é a arte, este autor nos traz boas reflexões acerca deste macro conceito.

A arte, em sentido geral, é uma prática intimamente relacionada a manifestação e a expressão da capacidade de leitura de mundo. A partir dela, é possível constatar emoções, espaço-temporalidades, bem como a caracterização cultural de determinada sociedade.

Considerando-a enquanto prática exclusivamente humana, não acreditamos que a arte seja somente uma atividade decorativa (MAY, 1982). Do mesmo modo, concordamos com Ramos (2019, p. 12) de que "A arte não é uma fuga do social ou uma desconexão do mundo, mas libertação do blasé, do embotamento dos sentidos, das repressões, convenções e alienações".

Assim, "A arte traduz, em última instância, a realidade humana, sem que isso, porém, signifique limitar-se ao que é natural e familiar às pessoas. (DUARTE et al, 2012, p. 36). Neste sentido, adotamos a premissa de que, ao tender a determinada leitura e compreensão de mundo, a arte adquire um valor provocativo e aglomerante, pois sempre visa o outro.

Nessas palavras de Fischer (1987, p. 13**, grifo nosso**), "A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a **infinita capacidade humana para a associação**, para a circulação de experiência e ideias".

Sobre esse valor associativo pelas I.G, nos remetemos à arte enquanto forma. Desse modo, ao adotarmos a forma enquanto reflexão estética para o conteúdo da Geografia, precisamos melhor delimitar esse conceito. Para Ostrower (2010), no campo da arte:

> A forma é algo em si delimitado – mas não no sentido de uma área demarcada por fronteiras. Nem, aliás, nas artes plásticas a forma se resume a configurações de superfície, a uma espécie de silhuetas, a forma é o modo porque se relacionam os fenômenos, é o modo como se configuram certas relações dentro de um contexto. (OSTROWER, 2010, p. 78-79).

Diante dessas palavras, podemos esclarecer que a própria articulação das formas é matéria artística. De acordo com Ostrower (2010, p. 79) a forma é a "estrutura e ordenação" das ideias, que corresponde a "representar de modo concreto e figurado, aquilo que agita a alma humana" (HEGEL, 1974, p. 32).

Dessa maneira, situamos a arte enquanto uma necessidade comunicativa da vida em sociedade, uma propriedade que torna o homem capaz de conhecer a si mesmo e o mundo (FISCHER, 1987). Não obstante, escreveu Coli (1995):

> Mário de Andrade disse uma vez que a arte não é um elemento vital, mas um elemento da vida. Não nos é imediatamente necessária como a comida, as roupas, o transporte e descobrimos nela a constante do supérfluo, do inútil. Uma lâmina num cabo é uma faca, mas é preciso que o cabo seja esculpido, que a lâmina seja gravada, para que a faca, objeto de um trabalho supérfluo, exprima o amor e a atenção que o homem consagrou a ela. Se a arte é associada a um objeto útil, ela é, nele, o supérfluo. (COLI, 1995, p. 87)

Com essas palavras, Coli (1995) remonta a ideia de que é possível visualizar a arte em aspectos cotidianos, como por exemplo, a própria projeção-ideação de objetos da vida comum. Imaginemos que, no som de um violão habita todo o trabalho criativo do luthier, que, antecipadamente, projetou na madeira as curvas, perfurações e extremidades desse objeto no ato do seu feitio.

Antes, é claro, do violão surgir todo um código de ideias, notas e acordes deram vida a estrutura e convenção musical. Assim a forma da música, enquanto arte, precisou ser preteritamente ordenada sob o trabalho objetivo do consciente.

Assim, defendemos a ideia de que, mesmo explorando o subjetivo, o invisível e muita das vezes o imaterial, a arte preconiza um trabalho consciente e racional (RAMOS, 2019). Adotando posições análogas, Fischer (1987) a respeito do artista, escreve que:

> Para conseguir ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, e a matéria em forma. A emoção para um artista não é tudo; ele precisa também saber tratá-la, transmiti-la, precisa conhecer todas as regras, técnicas, recursos, formas e convenções com que a natureza – esta provocadora – pode ser dominada e sujeita a concentração da arte. (...) a arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser *construída*, tomar forma através da objetividade (FISCHER, 1987, p. 14, *grifo do autor*).

Essa citação é bastante propositiva. Primeiro, ela elenca as necessidades e prerrogativas as quais o trabalho artístico reclama e depois diagnostica que a expressão artística também persegue os fios da objetividade, mesmo apropriando-se da intuição de dos demais sentimentos humanos.

Dessa mesma forma, Coli (1995), defende a onipresença da razão durante o processos de criação de dado objeto artístico. Assim diz que:

> Se a arte não é imediatamente vital, ela representa em nossa cultura um espaço único onde as emoções e intuições do homem contemporâneo podem desenvolver-se de modo privilegiado e específico. Isso não significa que, em nossa relação com a arte, a razão deixe de intervir. Está presente na fabricação do objeto artístico, pois para tanto precisamos de uma organização material e de um aprendizado técnico impossível sem ela. Dependemos também de um encadeamento lógico para ordenarmos nossas idéias quando queremos exprimir o resultado do nosso contato com a obra de arte. (COLI, 1995, p. 104 - 105)

Ao nos apoiarmos nestas citações, não queremos ignorar a marca subjetiva intrínseca

ao trabalho artístico, pelo contrário, desmistificar a suposta ideia da arte como sendo uma atividade deslocada da vida dos seres humanos.

Adotando posicionamento similar ao de Coli (1995), Ramos (2019) assevera que:

> Seja como for, a arte se faz no mundo e com os materiais do mundo, onde se situa o artista. Envolve método e trabalho sistemático: por exemplo, o artista tem que observar e dissecar todos os detalhes de uma paisagem para, depois, com pinceladas precisas e inovadoras, retransmitir outros sentidos àquilo que se via de forma prosaica. Por isso, em geral o que chamamos de arte não se constitui apenas de formas (linhas, rimas, materiais, estilos, composições, volumes, sons, etc.); também há o trabalho de ressignificação material e simbólica que se plasma nas formas, e é nesse trabalho que se situa o significado de algo artístico. (RAMOS, 2019, p. 12)

Com base nessa palavras, entendemos que o trabalho artístico também deriva da sistematicidade, da organização e da objetividade. Desse modo, mesmo o ato de abstração, a exemplo das ressignificações mencionadas por Ramos (2019), possui racionalidade imbutida.

Assim sendo, privilegiamos essa ressignificação como fonte para nossas reflexões. É desta capacidade associativa e propositiva pela qual vislumbra-se a prática das Instalações, mesmo que esse processo não seja de todo modo, palpável aos critérios científicos (JUNQUEIRA, 2009).

Com visão complementar, Yázigi (2011) questiona a respeito dos paradigmas dominantes no debate geográfico, e revela por exemplo que, conceitos como a intuição e a percepção em Geografia, são tratadas muita das vezes com demérito por parte da comunidade Geográfica. Para o autor, "um pensamento absurdo, desconexo, pode nos levar ao conhecimento do real" se possuir como finalidade a clarificação desse entendimento (YÁZIGI, 2011, p. 35).

Ainda sobre, o autor não descarta a possibilidade de se cometer "exageros pelo subjetivismo", mas critica a forma com que o processo do conhecer (inclui-se pesquisar) deve ser eventualmente encaixado, por métodos que preconizam o acerto em vez do aprendizado com o erro. De acordo com Yázigi (2011, p. 36) "Somos instados a jamais errar e esse modelo leva à rejeição de quaisquer hipóteses estranhas".

Ainda sobre o debate da arte, acreditamos que o objeto artístico é composto por ambas as competências humanas, tanto racionais como intuitivas. Coli (1995) vai mais longe ao dizer que:

> A razão está assim intrinsecamente presente no objeto artístico, mas a obra enfeixa elementos que escapam ao domínio do racional e sua comunicação conosco se faz por outros canais: da emoção, do espanto, da intuição, das associações, das evocações, das seduções. Posso descrever uma obra, desenvolver uma análise, assinalar este ou aquele problema, propor relações e comparações. Entretanto, tudo isso significa apenas indicar alguns modos de aproximação do objeto artístico, nunca esgotá-lo. (COLI, 1995, p.105)

A produção da obra, portanto, agrega nuances psíquicas da conduta humana, permeada

pela imaginação, fato que não a empobrece, mas a torna inesgotável. Assim, concordamos com Yázigi (2011, p. 37), se nós professores temos como finalidade a aprendizagem, "o que tem que ser lógico é o produto final e não necessariamente o processo".

Ao evocarmos tais palavras, defendemos a ideia de que permitir voos da imaginação (mediante a conduta artística) durante a aprendizagem de determinados conteúdos geográficos, pode ser uma abordagem promissora para esse fim. É claro que há momentos para tal permissividade.

Assim, Ramos (2019, p. 11) escreve que:

> O que se busca com essa interface não é a redução de uma coisa à outra. A particularidade que se almeja no âmbito da geografia escolar é ampliar as possibilidades do enriquecimento do olhar geográfico por meio da experiência estética sob a mediação do professor em sala de aula. (RAMOS, 2019, p. 11)

Em face dessa colocações, adiantamos que tomamos o cuidado de nos referirmos ao fenômeno artístico, sem pretendermos densamente descrevê-lo, somente com a intenção de apontá-lo enquanto ferramenta para a leitura do Geográfico.

Diante disso, precisamos comentar acerca da recepção artística (ou estética) enquanto uma das implicações do uso da arte: O que ela provoca quando confrontada, posta sobre leitura?

Com base em Duarte et al. (2012), vejam o que pensam os autores sobre a dimensão receptiva da arte:

> Entendemos por recepção estético-literária a atividade mental de apropriação, pelos indivíduos, de obras produzidas nos campos das artes e da literatura. Tal recepção, sendo uma atividade, não é, portanto, um processo passivo. A leitura de um poema, de um conto ou de um romance é uma atividade rica, intensa e complexa, que mobiliza toda a subjetividade do indivíduo. Seria possível à escola, ensinar essa atividade? E, se for possível, seria desejável tal ensino? Tentar produzir deliberadamente pelo ensino escolar a recepção estético-literária não mataria, no seu nascedouro, o caráter criativo e educativo da relação entre o indivíduo e arte? (DUARTE et al. 2012, p. 32)

O entendimento dessa apropriação requer de alguns cuidados. Não são todos os sujeitos que tem a subjetividade afetada mediante a contemplação de dada proposição artística. De acordo com os autores, "para que a obra de arte possa exercer esse efeito, é preciso que o artista tenha sido capaz de se apropriar de um conteúdo verdadeiramente representativo" (Ibidem, 2019, p. 35-36) além de evocar uma forma artística que realce toda a múltipla riqueza desse conteúdo.

Tomando como exemplo a análise das pinturas, Ramos (2019) escreve que:

> Por exemplo, se de um lado há uma objetivação temporal e espacial na obra "Operários" de Tarsila do Amaral, realizada na industrialização e migração do começo do século XX em São Paulo, não se deve perder também o magma de significações que se encontram em seus aspectos simbólicos e provocativos, suscitados pelas expressões dos rostos, pelas cores e pelo volume que se combinam na mesma obra,

> que suscitam um intersubjetividade, uma interação simbólica calcada numa comunhão intuitiva que nos une, uma experiência que cria um lugar de encontro com sujeitos sociais no tempo e espaço. (RAMOS, 2019, p. 15)

Assim, "a arte deixa fluir a dimensão estética do mundo, acrescenta ou transforma nossa imaginação geográfica – imaginação não apenas com o sentido de sonho ou fantasia, mas como síntese entre conceito e intuição" (RAMOS, 2019, p. 19), dessa forma, a estética não está fora da geografia como se supõe.

Nesse sentido, concordamos com Ribeiro (2016, p. 52) ao mencionar que "as obras de arte atendem a imaginação, não são direcionadas mecanicamente, elas escapam a priori do conceito, mas se encontram na ciência (...) são criadas para a sensibilidade do homem".

Cabe considerar que não é difícil encontrar no percurso da história movimentos artísticos situados em relação a movimentos sociais, como a exemplo do movimento aglutinador da semana de artes moderna no Brasil, em 1922. De acordo com Luckás (2009, p. 34), a arte é também "uma manifestação social" capaz de criar tipos, de contrapor os modelos contraditórios da sociedade.

O desfrute da arte é, por ventura, o processo de encontro entre a individualidade que o autor pretendeu lançar para com sua interpretação de mundo. Desse encontro, resulta-se uma elevação do entendimento de mundo, pela consciência do sujeito observador. Apesar desse processo não ser linearizado, subtende-se que

> No prazer estético, o sujeito receptivo imita aquele movimento que recebe a sua forma objetiva na criação da individualidade da obra de arte: uma "realidade" que, no sentido da diferenciação, é mais intensa do que a experiência obtida na própria realidade objetiva e que, precisamente nesta intensidade, revela imediatamente a oculta essencialidade real. Assim, a elevação da subjetividade receptiva ao particular reproduz um processo de elevação análogo ao que ocorre na personalidade criadora. E é evidente, a este respeito, que o nível de representação atingido na individualidade da obra de arte constitui a base para a sua eficácia. (LUKÁCS, 1970, p. 271).

Falamos, assim, da contemplação do objeto artístico como uma das vantagens possíveis, ao serem inseridas no contexto escolar. Desse modo, ver e reparar o conteúdo Geográfico de uma forma artística, pode vir a corroborar com formas distintas de compreendê-lo.

Ademais, modificar a forma de condução do ensino, visando a aprendizagem não comprometerá a objetividade dos assuntos, dado que a arte ,enquanto uma ferramenta socialmente referenciada de expressão, também promove o acesso à cultura. Escreve Vigotski (1999):

> De igual maneira, a arte é uma técnica social do sentimento, um instrumento da sociedade através do qual incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais de nosso ser. Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isso deixar de continuar social. (VIGOTSKI, 1999,

p. 315).

O aparato cultural é novamente reclamado pela literatura como o culpado pela valoração e significação das coisas, portanto, é o ser humano que projeta valor e estatuto a arte. Prosseguindo com este pensamento, Coli (1995, p. 687) afirma que "Qualquer objeto aceito como arte, torna-se artístico".

Diante disso, empregamos os estudos de Ramos (2019) que escreve que:

> (...) é também preciso destacar que o professor de geografia (e não somente ele) se vê cada vez mais preso num tipo de rigidez curricular e metodológica. Submetido a uma hierarquia de poder consubstanciada em ideologias e diretrizes que se impõe de cima para baixo, que refreiam sua criatividade e fazer pedagógico, o que se reflete em grande parte das vezes numa prática simplesmente repetitiva e padronizada em sala de aula." (RAMOS, 2019, p. 11)

Nesses moldes, ampliar o debate interdisciplinar parece ser um ponto de fuga para essa situação (CAVALCANTI, 2012). Se pensarmos a Geografia pelo mote das competências em detrimento dos conhecimentos (PONTUSC HKA, PAGANELL e CACETE, 2009), dificilmente estenderemos esse debate ao campo das artes.

Contudo, sabemos das dificuldades de diálogo entre conhecimentos parcelares. A respeito, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) escrevem:

> Pensar e agir interdisciplinarmente não é fácil, pois, passar de um trabalho individual e solitário, no interior de uma disciplina escolar, para um trabalho coletivo faz emergirem as diferenças e as contradições do espaço que é a escola. O pensar interdisciplinar vai a busca da totalidade na tentativa de articular os fragmentos, minimizando o isolamento nas especializações e (...) no fragmento do trabalho escolar (...) (PONTUSCHKA, PAGANELL e CACETE, 2009, p. 149-150)

Tomando por base a citação, as professoras demonstram a necessidade da Geografia estar predisposta enquanto campo do saber, a dialogar com outras áreas na busca por uma trabalho pedagógico significativamente mais enriquecedor. Não obstante, ressaltam que "É importante alertar os professores sobre a relação entre a Geografia e a interdisciplinaridade" (PONTUSCHKA, PAGANELL e CACETE, 2009, p. 164)

Um dos motivos para tal alerta, estaria no reconhecimento das limitações da análise espacial, tendo em vista que a realidade é complexa, contraditória e "nenhuma ciência detém o monopólio" do conhecer sobre a realidade.

Diante e por isso, anteriormente destacamos a incapacidade de atribuir, com base em outras ciências exatas, a metrificação da criatividade no contexto da realidade de ensino, dada a incoerência de direcionamentos.

Entendemos que, calcados em uma proposta interdisciplinar, os professores que desenvolvem práticas artísticas atreladas ao ensino de Geografia, que neste caso condicionam modos de associação, possuem uma predisposição a desenvolverem habilidades criativas em seus alunos.

Para evidenciarmos essa hipótese, nos ancoramos em três práticas por nós delimitadas dos nossos sujeitos de pesquisa no âmbito da rede básica.

6 A LUNETA SOB A PROA – O ESTÍMULO À CRIATIVIDADE SOB VIAS ARTÍSTICAS: O CASO DAS INSTALAÇÕES GEOGRÁFICAS

A Geografia é a arte de apontar para os lados – Professor Coelho

Para este tópico, apresentaremos as experiências de três professores que demonstram utilizar de estratégias didático-metodológicas apreendidas durante o trabalho no PIBID, e que hoje adaptando-as as para o contexto de suas realidades, desenvolveram trabalhos que chamaram a atenção da nossa investigação, e que neste mesmo princípio, corroboraram com algumas questões de pesquisa levantadas preteritamente.

Adiantamos que, não nos estendemos no acompanhamento dessas atividades, dada as condições de tempo, e sobretudo, porque o material disponibilizado e coletado nessas práticas corrobora com os discursos feitos nas entrevistas, matéria empírica por nós, consideradas fundantes.

Deste modo, contamos com material fotográfico e também com a utilização das entrevistas que respaldam o movimento desses registros. Assim, fazendo uma descrição dessas atividades, almejamos corroborar com o entendimento das ressonâncias advindas do PIBID, e de elementos criativos, que perduram na formação destes docentes envolvidos.

A utilização das Instalações Geográficas (I.G) não é, isoladamente, a única potencialidade encontrada nos reflexos criativos (e formativos) do PIBID. Contudo, como precisamos delimitar nosso campo de investigação, apostamos que essa prática ainda estaria presente na prática de alguns professores, fato que foi confirmado a partir da sua indicação recorrente na fala dos professores.

Deste modo, acreditamos que o fenômeno do PIBID na região do Cariri Cearense, conseguiu ser ainda mais significativo do que o alcance desse texto. No entanto, dentro das nossas limitações, apresentaremos algumas experiências que notabilizam essa proposta dentro do ensino de Geografia nessa região, e revelam aportes criativos interessantes para pormos em questão.

Destacamos, respectivamente em ordem, os trabalhos dos professores Polivalente, Gonçalves e Almirante, desenvolvidos ao longo do ano de 2019. Nesses trabalhos, verificamos aspectos tributários das experiências pretéritas do PIBID, sobretudo de elementos das I.G.

A respeito dessas práticas, utilizamos os próprios registros dos professores como evidências das suas narrativas, acreditamos que esse é um aspecto importante pois denota preocupação dos docente em refletir, pelo ato da escrita, sobre suas práticas posteriormente.

Acreditamos ser este o capítulo, que conjectura nosso tecido teórico, bem como clarifica a hipótese levantada no início deste capítulo.

6.1 Professor Polivalente: a materialização do conteúdo sob associação de objetos

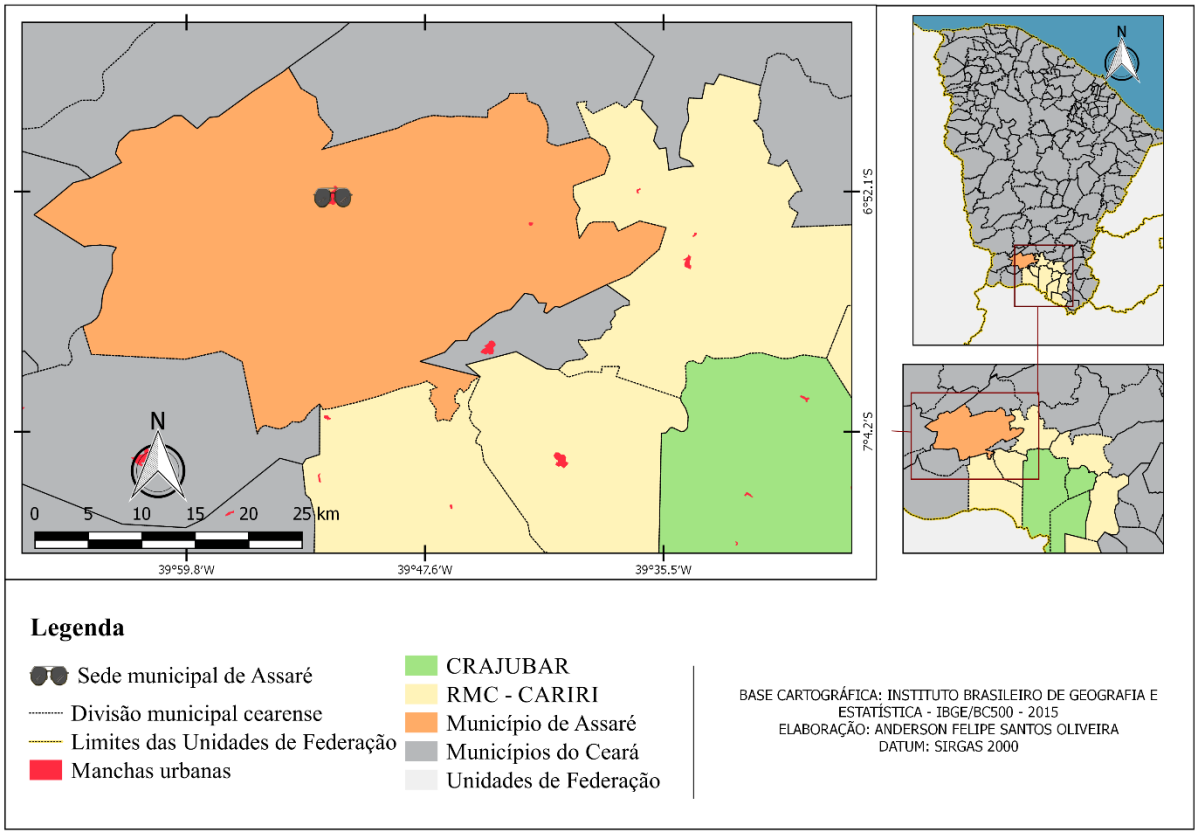
Neste tópico, destacaremos a apresentação da atividade realizada no dia 18 de Novembro de 2019, sob orientação e tutela do professor Polivalente (2019). Preteritamente, neste referido ano, entre os dias 13 e 27 de Junho, este professor participou de uma capacitação sobre as Instalações Geográficas, fato que consolida o seu interesse e domínio por essa prática.

Esta capacitação decorreu da parceria firmada entre a Secretária Municipal de Educação (SME) de Assaré com o Laboratório Quatro Elementos da Universidade Regional do Cariri (4EL-URCA), para uma capacitação, em moldes de oficina, dentro do tempo disposto pela semana pedagógica deste município, bem como respeitando o tempo e disponibilidade do grupo de professores envolvidos.

Antes de qualquer coisa, o município de Assaré, sob seus aspectos gerais, possui uma distância em linha reta para, a capital do estado, Fortaleza, de aproximados 470 Km, estando assim inserida em uma área de clima semiárido, comportando o contexto da região de planejamento do Cariri cearense (IPECE, 2017).

Para localizarmos o leitor acerca desse município, observe o mapa a seguir:

Mapa 03 – Município de Assaré



Como observamos no mapa, o símbolo representando a cidade é um óculos, aludindo a figura e personalidade de Patativa do Assaré que, mesmo com problemas de visão, sagrou seu nome enquanto um visionário interprete da vida sertaneja. A respeito, o tema da capacitação foi sobre o poeta.

Para a capacitação na semana pedagógica de Assaré, foi formado um grupo de professores da História, Geografia, Língua Portuguesa e até Matemática, totalizando um quantitativo de 21 professores. Em face do exposto, esse foi um desafio notório por mobilizar os diferentes interesses tidos pelo grupo de professores em relação ao trabalho com a metodologia.

Como efeito disso, pudemos constatar que outras áreas começam a se apropriar do esquema de representação dos conteúdos sugeridos pelas Instalações Geográficas, na região do Cariri. Contudo, essa discussão não nos interessa neste momento. Assim, consideramos primordial utilizar essa experiência, em nossa investigação, por tratarmos de um professor que se apropriou dessa metodologia em sua prática.

Observe a seguir, o registro dessa capacitação oferecida no município:

Figura 26 – Capacitação de Professores na semana pedagógica de Assaré

Figura 8 Fonte: SILVA, B., A., C (2019) Acervo do Pesquisador

De acordo com a imagem, podemos notar um grupo de professores reunidos de forma circular, atentamente observando as palavras do professor ao centro, que ao projetar imagens e textos explicava o arcabouço teórico necessário dessa capacitação.

O professor Polivalente foi bolsista do PIBID, e de acordo com ele "já vinha perseguindo a ideia de aplicar os conhecimentos da metodologia no município" de Asssaré, local que vem atualmente lecionando de forma mais continua.

A respeito da sua participação no PIBID, ele declara que:

> Quando ingressei no PIBID, ele estava sobre ameaça. Fazíamos o trabalho com medo. A gente ia para uma reunião e tinha aquela história: "O PIBID vai ser cancelado", "Hoje o Emerson vai dizer que vai acabar". Nós tínhamos medo, porque além de tudo, o PIBID era como se fosse uma sobrevivência, a gente precisava daquilo mesmo (bolsa), porque a maioria era de municípios distantes, muitos pagavam aluguel, só alguns conseguiram a residência, já foi um ponto positivo, e assim o PIBID era fundamental. (POLIVALENTE, P. Entrevista V, Novembro de 2019)

Esse destaque feito de forma imperativa, a respeito do amparo socioeconômico do PIBID, revela a importância dessa seguridade ofertada em forma de bolsas (GATTI et al., 2014). Ainda é possível observar, em sua fala, o cenário de tensões pelas quais passava o PIBID neste período, 2016, fato que marcou o imaginário deste professor, que considerava este programa como "o primeiro emprego".

A respeito disso, questionam Pimenta e Lima (2019, p. 9) sobre: "Até que ponto o programa conseguiu formar um pensamento crítico-reflexivo propositivo em seus participantes?". Dificilmente teríamos uma resposta concreta, dado o pouco tempo de constituição do programa, mas podemos utilizar da voz dos próprios sujeitos para elencarmos um ponto de partida para essa questão:

> considero o PIBID como um norte, eu estava tipo meio perdido, antes do PIBID não sabia se eu queria ser professor, depois, com essas experiências adquiridas no PIBID, e começando essa vivência na escola como docente, eu fui tipo, vendo uma luz no fim do túnel. Eu pensei: "é isso mesmo que eu quero" ((POLIVALENTE, P. Entrevista V, Novembro de 2019)

Desse modo, é a partir desses reflexos que colocamos à discussão das experiências feitas pelo professor: O PIBID, nas suas palavras, é uma referência em sua trajetória profissional, e sobretudo no reconhecimento de habilidades e estratégias didáticas que foram e estão sendo fundamentais para este sujeito "começar a docência".

Uma das estratégias didáticas mencionadas, foi a atividade associativa que culminou na atividade deste tópico. Assim, quando perguntado a respeito de como conheceu a prática, o professor destacou que "já havia visto os trabalhos sendo expostos nos corredores da URCA. Mas não tinha conhecimento a fundo de como eram as instalações. Aí, foi uma surpresa e até muito proveitosa, surpreendeu porque é um jeito criativo de trabalhar o conteúdo" (PROFESSOR ALMIRANTE).

De acordo com Freitas, Teramatsu e Straforini (2017, p. 78-79) o PIBID "permeia influências filosóficas e teórico-metodológicas" dos sujeitos que fundamentam as propostas. Desse modo, no nosso caso investigativo notamos que as influências relativas a representação pedagógica do conteúdo perduraram em alguns dos professores envolvidos[36] no processo.

Assim, o professor Polivalente (2019) nos destacou, em entrevista, a descrição desse processo:

> Depois do minicurso, a gente foi com o pessoal da secretaria, para a gente realizar as Instalações Geográficas nas escolas, o que a gente tinha aprendido aqui, pois tivemos um curso sobre isso. E eles ficaram querendo saber mais a fundo como era, os alunos. Montamos slides para mostrar como era. Eles ficaram bem interessados. Depois, a gente em discussão desenvolvendo o trabalho na escola, escolhemos uma gaiola, para **ser o objeto base da instalação** que seria realizada, porque uma gaiola lembrava uma prisão e também uma senzala. A pesquisa foi feita sobre a casa grande do Infincado, que faz parte do patrimônio histórico do município (Assaré) e conta a história da escravidão no estado (Ceará). Enfim, a partir disso, eles foram fazer uma pesquisa, alunos do sexto e sétimo ano, oralmente com os moradores mais antigos da comunidade sobre o conhecimento que eles tinham sobre a casa grande do Infincado e o seu entorno. Aí eles montaram um texto com vária histórias, esses textos foram lidos em sala, foram eleitos os melhores, com maior riqueza de detalhes, melhores relatos, depois foram pensados os símbolos, em equipe, e em conjunto foi discutido "para representar isso, o que é melhor?", a escolha dos símbolos foi feita levando em consideração a opinião de todos. Por fim, depois da montagem da instalação, foram realizados alguns ensaios em sala de aula, para ser apresentada para toda a escola, externa, e por último a apresentação ocorreu no Infincado (Local da pesquisa). (POLIVALENTE, P. Entrevista V, Novembro de 2019)

[36] Outra professora, participante do minicurso oferecido, de área distinta, também mobilizou uma I.G nesse evento. Entretanto, destacaremos somente as instalações que foram mediadas pelo nosso sujeito da pesquisa.

Assim, como o próprio professor mencionou, a Casa grande do Infincado, localizada no distrito rural de Genezaré, em Assaré, é um resquício arquitetônico que tanto relembra o período do coronelismo como também ressalta o período escravista. De acordo com Júnior (2018, p. 1)[37] "a Fazenda Infincado pertenceu a Gonçalo Batista Vieira, Barão de Aquiraz, um dos mais influentes políticos do Ceará Imperial". Observe:

Figura 27 - Casa Grande do Infincado

Fonte: TAVARES, R. (2018) Disponível em: https://medium.com/@robertojunior.cda/casar%C3%A3o-do-infincado-assar%C3%A9-cear%C3%A1-cariri-das-antigas-8044a5e4b434

O local, atualmente, apesar de inóspito, ainda preserva no imaginário local a referência de um crime ocorrido nos anos finais do século XIX, fato que chamou a atenção do professor Polivalente (2019). A respeito desse fato, Júnior (2018) comenta que:

> O casarão datado da segunda metade do século XIX impressiona pela grandeza e solidez, possuindo inúmeros cômodos, além de capela anexa. Infelizmente encontra-se em lamentável estado de abandono, demandando intervenção urgente para não vir a ruir. Lendas de toda sorte envolvem o local em atmosfera sombria e misteriosa, à guisa de exemplo, conversando em 2015 com alguns moradores do povoado contíguo, soubemos que no açude próximo à casa, o Barão do Infincado lançou à morte desafeto seu com uma grande pedra amarrada junto ao corpo. Exageros à parte, **o jornal A Constituição noticiou o mesmo fato em sua edição de 22 de outubro de 1882, dando conta que se tratava de um escravo do Barão. Tamanha fora a repercussão do nefando episódio que a memória popular jamais o esqueceu.** (JUNÍOR, 2018, p. 1, **Grifo nosso**)

Diante desses fatos, tanto a escolha desse lugar pelo professor como do assunto circundante a esse tema, partiu de dois aspectos, primeiro pela valorização do conhecimento

[37] JÚNIOR, Roberto. Medium (2018). Disponível em: https://medium.com/@robertojunior.cda/casar%C3%A3o-do-infincado-assar%C3%A9-cear%C3%A1-cariri-das-antigas-8044a5e4b434 Acesso em: 11/02/2020.

local, e segundo, pela proximidade da data memorativa da consciência negra. Assim, para esta data, a escola objetivou realizar um evento educativo, convidando tanto componentes da sociedade local, bem como professores das Instituições próximas, a prestigiarem esse momento.

Nutrido dessa eventualidade, o professor Polivalente (2019) decidiu, por fim, empreender a realização de uma I.G. Sobre isto, ele nos providenciou um relatório (R1) dessa prática, que permitiu maior acesso ao seu processo. Após isso, analisamos a sequência didática por ele perseguida e confirmamos seu engajamento em produzir uma Geografia, por ele, denominada "mais criativa". Tomando por base o registro dessa atividade, montamos a sequência didática encalçada pelo professor para a realização das I.G. Observe:

Quadro 05

Apresentação do Conteúdo	***Pesquisa Auxiliar***	***Teia de Ideias***	***Processo de Montagem***	***Exposição***
Apresentação da proposta; Uso de data show para projeção de imagens referentes ao processo de montagem das I.G.	Os alunos realizaram entrevistas com os moradores mais idosos da comunidade, para conseguirem informações peculiares/secundárias sobre o assunto. Elaboração de um pequeno texto sobre as informações coletado nessas entrevistas;	Representação do conteúdo por meio de associações entre objetos e texto produzido na etapa anterior.	Processo de montagem e realização de ensaios – performance explicativa dos alunos. Produção da ficha técnica; Ensaio na escola;	Exposição no local do estudo realizado – Casa Grande do Infincado;

Elaborado com base no relatório do professor Polivalente (2019)

Diante do quadro, verificamos sequência (Ver página 51) semelhante à adotada por Ribeiro (2014), contudo, empenhamos maior atenção no resultado dessa prática, dada a confiança e respeito pelo relato do processo feito pelo professor, no ato da entrevista e disponibilidade de arquivos.

Em ambas as experiências, o elemento central escolhido para a montagem e recepção dos demais objetos foi a gaiola, "por esse objeto lembrar uma prisão e consequentemente uma senzala" (R1). De acordo com o professor Polivalente (2019), essa escolha se deu mediante a conversa entre a coordenação pedagógica e os professores envolvidos nesta proposta de representação e produção do evento.

Após apresentar a proposta, por meio de aulas expositivas e dialogadas, o professor Polivalente (2019) sugeriu aos seus alunos que resgatassem, por meio de entrevistas, as memórias dos moradores dessa área, assim obteriam um saber historicamente professado pela comunidade a partir do seu sendo cotidiano. De forma escrita, o professor Polivalente (2019) ressaltou que:

> (...) os discentes utilizaram essas fontes orais para produzir um texto, cada aluno individualmente. E, posteriormente, esses textos foram lidos em sala de aula e os mais ricos em detalhes foram escolhidos como base para a instalação. Esses textos foram relidos em sala e debateu-se quais símbolos poderiam melhor representar essas histórias relatadas e descritas. (R1)

Diante disso, esse movimento de provocar os alunos à buscarem informações com os moradores foi uma estratégia bastante plausível no tocante ao estímulo a pesquisa auxiliar do conteúdo. Após a realização dessas entrevistas ocorreu, segundo o professor Polivante (2019), a seleção dos detalhes mais marcantes, em forma de texto. Assim,

> Os símbolos utilizados foram: **marca de ferrar** gado, representando as marcas deixadas pela escravidão; **borracha** para apagar o preconceito e a discriminação que ainda assombra a sociedade; **relógio parado,** significando o estado de abandono em que se encontra o casarão do Infincado; **flores** foram escolhidas como uma forma de homenagear as pessoas que morreram na Fazenda no período da escravidão; **fone de ouvido,** para representar as formas de escravidão contemporânea; e por último, uma **trena,** para representar a grandeza do casarão (R1)

Tanto textualmente como oralmente, o Professor Polivalente (2019) fez questão de destacar a autonomia dos alunos dentro desse processo, sobretudo na empolgação deles em "caçar objetos" para representar algumas das informações colhidas, criando dessa um ambiente de respeito e liberdade. De acordo com Saccomani (2016), é neste tipo de ambiente em que o papel da mediação do professor, no estímulo a criatividade deve ser mais enfatizado.

Em face do exposto, para esta prática entendemos que a abertura de espaço inventivo para os alunos é fundamental, Assim, ao considerar as associações (mesmo desconexas, inicialmente) dos alunos, o professor deve negociá-las, com a ajuda de todo o grupo envolvido, mediante a procura de um objeto acessível e coerente para com o conteúdo.

Como descrito em seu relatório (R1), o professor Polivalente (2019) indicou que a respeito dessa Instalação, os objetos continham a representação de informações que foram extraídas de aspectos da própria localidade. Assim, nos disse em entrevista que:

> Dentro da pesquisa deles, eles descobriram que foram mortas muitas pessoas na casa grande do Infincado, aí uma aluna atribui as flores como forma de homenagem às pessoas mortas. Daí eu provoquei a equipe sobre "quais as marcas deixadas pela escravidão?" Porque a gente nunca pode esquecer que essas pessoas foram arrancadas de suas terras e trazidas para trabalhar nas plantações do Brasil. Daí, teve um aluno que falou "um ferro de ferrar gado", um instrumento muito utilizado pelos fazendeiros para "ferrar" esses animais e deixar o nome deles. Associaria, assim, às marcas deixadas pela escravidão, como uma espécie de tatuagem.(POLIVALENTE, P. Entrevista V, Novembro de 2019)

Observemos na figura abaixo o resultado dessa associação ainda no processo de montagem dessa instalação.

Figura 28 Instalação – Vestígios da Fazenda – em processo de montagem

Fonte: RODRIGUES, G. J. A (2019) - Acervo do professor

Podemos notar que os elementos foram “arranjados” de forma aleatória na gaiola. Entretanto, o que importa nesse processo, são os sistemas de referência (YÁZIGI, 1995) utilizados entre essa relação. Sobre isto, por exemplo, ressalve o caso das associações feitas no ferro de marcar gado e em seguida na borracha: na primeira representação as “marcas deixadas pela escravidão” devem sem em seguida apagadas pelo objeto borracha, que sob a condição artística ali expressa, assume esta função.

Em face do exposto, observe o que descreveu o professor polivalente (2019) a partir do seu relatório sobre outra instalação, e consequentemente sobre novas associações produzidas:

> Com o título de ‘no rastro da fazenda’ e os seguintes símbolos: **barco de papel e corrente** indicando os africanos sendo arrastados para a escravidão; **Cana de açúcar** correspondendo ao trabalho que foram inicialmente submetidos; **colher de pau** representando a rica e diversificada culinária africana; **pedaço de telha** mostrando o legível estado de abandono em que se encontra o casarão; **microfone** simbolizando o poder e a voz do Barão (R1)

Com base na citação do relatório (R1), percebemos que as conexões entre conteúdo possuem com os objetos uma relação mais diretiva cuja acepção está na própria funcionalidade, destes últimos. Assim, Barco – Navegação; Corrente – Prisão; Cana de açúcar – monocultura da cana de açúcar; Colher de pau – utensílio da culinária; Pedaço de telha – Abandono no

casarão; Microfone – Voz.

Como descrito na sequencia didática do professor, após a efetivação dessas associações, foram realizados ensaios na própria escola com objetivo de selecionar as “melhores” instalações e preparar os alunos para o evento posterior, na casa grande do infincado. Notemos a exposição feita na escola:

Figura 29 - Ensaio e exposição da I.G “No rastro da fazenda”

Fonte: RODRIGUES, G. J. A (2019) - Acervo do professor

Pela foto, podemos reparar que o ensaio foi feito no local de entrada, anterior ao pátio escolar, área que permitiu a alocação das I.G (das gaiolas e os demais objetos) de forma suspensa, por meio de um barbante preso aos galhos das árvores. Ao centro, percebemos um dos alunos responsáveis pela apresentação (nitidamente possuidor de mais idade, dado o seu porte em relação aos demais) explicando os motivos que justificariam a presença de alguns objetos presos a gaiola.

A partir disso, enquanto recurso explicativo, destacamos o registro da utilização da ficha técnica (Ver procedimentos metodológicos, página 51), fato que corrobora com o domínio do professor acerca da prática. Observe:

Figura 30 - Utilização da Ficha Técnica

Fonte: RODRIGUES, G. J. A (2019) - Acervo do professor

Pela imagem, notamos a presença de alguns objetos preteritamente citados, a colher de pau, o barco de papel, e os demais objetos colocados no interior da gaiola. Como se nota, o aluno atentamente observa e tateia a gaiola, fazendo dela instrumento de memorização dos assuntos tratados.

Em suma, é no momento expositivo que essas associações se agregam no ato da fala. Assim, na apresentação desses objetos significados, os alunos explicam suas criações fazendo a conexão desses conteúdos com o ambiente da instalação, tornando-os acessíveis ao público contemplador.

Desse modo, o momento de exposição é crucial. Nesse espaço, condiciona-se o desfrute artístico aos alunos e expectadores. A representação aplicada aos objetos, eleva estes últimos a condição de objeto-arte. Dessa forma, a explicação decorre da capacidade dos seus criadores em empreender as conexões feitas, muitas delas mobilizando mais de um sistema de referências pela associação feita.

Por fim, feito todo o preparo por meio dos ensaios na escola, é chegado o momento de

expor as criações artísticas no ambiente da casa grande do enfincado. De acordo com o professor Polivalente (2019), no ato da explicação os alunos não recorreram a nenhum artifício documental para recordarem dos conteúdos, dado que a própria ação de ver os objetos era suficiente para descrevê-los. Observe a seguir o processo explicativo:

Figura 31 - Apresentação dos alunos

Fonte: RODRIGUES, G. J. A (2019)

Observamos, pela imagem, certa regularidade estética da exposição salvo ao fato de que, cada instalação possuiu como objeto central a(s) gaiola(s). Com efeito disso, observamos a estudante, na imagem, apontando o dedo para um dos objetos, certamente esclarecendo os sentidos desse arranjo artístico.

Além disso, outra questão que nos chama a atenção é pelo fato de que muito dos alunos presentes são moradores do entorno da área. Essa questão escalar é muito importante para o ensino de Geografia, dado o fato de, permitir por essa intervenção artística que estes estudantes fossem protagonistas da interpretação do seu lugar.

Em face do exposto, refletindo sobre a condição escalar no procedimento educativo,

Cavalcanti (2010, p. 6) nos esclarece que a dimensão cotidiana muitas vezes é deixada de lado sendo muitas vezes tratada enquanto tema de “início de conversa”, mas se faz enquanto referência concreta durante o processo.

Por conseguinte, acreditamos que tornar o conteúdo significativo abordando-o enquanto referência pelo cotidiano, requer dos professores um compromisso pedagógico de ultrapassar certo estilo tradicional de transmissão verbal dos conteúdos. (CAVALCANTI, 2010, p. 2). Nesse sentido, escreve Cavalcanti (2010):

> Sendo assim, vale o alerta de que a orientação de tomar o lugar do aluno como referência não deve ser apenas uma estratégia de mobilização para iniciar os estudos, a ser em seguida deixada de lado para retornar ao tratamento padrão do conteúdo; ao contrário, a referência ao lugar deve ser uma constante na busca de sentido dos conteúdos escolares. (CAVALCANTI, 2010, p. 2)

Assim, apostamos na utilização do lúdico enquanto uma das ferramentas possíveis, para o tratamento do geográfico (RAMOS, 2019). Nesse sentido, a utilização da proposta da I.G pelo professor Polivalente (2019) permitiu, sob nossa avaliação, a inclusão do sentido do conteúdo aos saberes locais da comunidade, enquanto referência para esta exposição.

Com efeito disso, a exposição feita no local contou com a participação tanto da comunidade escolar como também dos moradores e demais convidados. Cabe salientar que, nesse evento, outras práticas foram realizadas, como podemos visualizar a seguir:

Figura 32 - Roda de capoeira no terreiro da casa grande do infincado

Fonte: RODRIGUES, G. J. A (2019) - Acervo do professor

Assim, observamos que foi criada toda uma ambiência propícia para a realização dessa prática. Fazendo uma avaliação da atividade, o professor Polivalente (2019) nos contou que essa experiência foi:

> (...) muito proveitosa, tanto para mim como para os alunos, porque hoje em dia o desafio é chamar a atenção dos alunos, porque com todas essas tecnologias eles vivem dispersos na sala de aula, e esses métodos tradicionais só afastam mais (os alunos da sala de aula). E esse método da Instalação Geográfica conseguiu envolver eles, chamou atenção deles. Assaré é considerada a terra da poesia, por causa do patativa do Assaré. E a Geografia tem grande importância para conviver no espaço e entendê-lo. E essa arte da instalação é uma forma de mostrar as coisa que tem nesse espaço,

inovar. (POLIVALENTE, P. Entrevista V, Novembro de 2019)

Essa indicação de Assaré como "terra da poesia" é muito marcante, devido à importância icônica do poeta Patativa do Assaré[38], e sobretudo o apoio da secretaria municipal de educação deste município, que tem se mostrado aberta ao diálogo com a universidade e com práticas alternativas. A seguir, observa-se a presença da secretaria de educação do município no evento escolar:

Figura 33 - Secretaria de educação fazendo considerações sobre a atividade

Fonte: RODRIGUES, G. J. A (2019) - Acervo do professor

Pela posição e plano horizontal da imagem, podemos observar o grupo de alunos observando as explanações feitas a respeito da proposta das instalações. De acordo com o professor Polivalente (2019), a atividade qualitativa e chamou a atenção da comunidade participante, tanto que em conversa com secretaria, acordaram de manter essa proposição expositiva dentro do roteiro desse evento.

Destarte, aludimos a evidencia de que a produção desses registros é um indicativo interessante da preocupação deste professor para com reflexão de sua prática, a respeito disso, vamos tecer alguns comentários adiante. Ademais, veremos a partir de agora uma experiência acompanhada de forma mais sistêmica na investigação.

6.2 Professora Gonçalves: a representação do conteúdo geográfico

Neste tópico, abordaremos a dimensão da representação do conteúdo como característica mais expressiva no discurso e na prática dessa professora. Tomaremos por base os registros da atividade realizada no dia 09 de outubro de 2019, realizada na escola de ensino

[38] Um estudo sobre a vida e obra do poeta, a partir da dimensão das Instalações Geográficas, pode ser encontrada em: RIBEIRO, E. Estudo do meio - Paisagem, Sertão e Patativa do Assaré - instalação geográfica. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 19, n. 1, p. 43-63, 31 jul. 2017. Disponível em: http://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/290

médio em tempo integral, Presidente Geisel, em Juazeiro do Norte – Ceará.

Esse mesmo colégio, antes da integralização do seu ensino, foi palco para as atividade do PIBID Geografia do ano de 2014 até o ano de 2017. Mesmo com a mudança de gerência, foi interessante verificar que a direção escolar estimula a adoção e continuidade dessa e de outras práticas, no seu ambiente.

Antes de qualquer coisa, destacamos que fomos bem recebidos durante o acompanhamento dessa atividade, e a escola cedeu todo apoio estrutural para nos apropriarmos dessa investigação. Diante disso, descreveremos primeiramente as impressões discursivas que colocam a professora em afinidade com essa prática (representativa), para após isso, indicarmos os resultados do seu trabalho por nós, considerado criativo.

De acordo com a entrevista da professora Gonçalves (2019), ela preserva em suas aulas uma disposição em representar os conteúdos da Geografia ou de acordo com ela, "torná-los mais visíveis".

A esse respeito, a professora comenta que:

> (...) uma coisa é eu chegar e explicar: domínio de mares e morros é isso, domínio amazônico é esse, domínio das caatingas é esse, **outra coisa é tornar visual esse conteúdo**, porque se eu só falo e eles não visualizarem, eles não conseguem, um dia quando estiverem folheando uma revista ou até mesmo na televisão, entender o que se está passando ali (...) então, eu levo mais **elementos** para poder ministrar minhas aulas, se vou dar uma aula de rochas, por exemplo, (...) então eu levo o objeto, uma coisa é o aluno pegar aqui o livro e ver uma foto de um granito, outra coisa é ele pegar o granito e saber que aquilo é uma rocha vulcânica e que ela brilha porque ela tem a presença de minerais, outra coisa é ela pegar e ver uma imagem de um mármore, o mármore que ele possui em casa e muitas vezes não sabe, e você levar o mármore bruto, pegar o mineral e levar, então quando você coloca o aluno em contato, é o despertar dos alunos, eu tenho até alunos do primeiro ano, do colégio militar, que eles dizem assim: "eu não gostava de geografia não, mas agora eu acho que vou fazer uma faculdade de geografia" (GONÇALVES, P., **Entrevista II,** Abril de 2019, **Grifo nosso)**

Com base nas palavras da professora, podemos entender que esse aspecto de concretizar o conteúdo é uma das estratégias em que ela se aporta. Em Ribeiro (2014) a ideia de elemento está presente e associada a condição de objeto. O uso dessa expressão pela professora é um indício dessa referência.

Ademais, as marcas deixadas no PIBID vão de encontro com a noção de buscar "tornar o saber desejável ao outro" (D'ÀVILA, 2002, p. 31)

Como evidência no seu discurso, observe o que a professora admite, ao fazer um paralelo da significação do PIBID na sua atitude didática para com sua experiência antecessora na rede básica:

> Então, eu era uma professora metódica. Eu já dava aula no ensino fundamental I (um), era Geografia e Ciência, então era aquela aula de livro, de copiar no quadro para o aluno, sabe? Super decorativa! A partir do momento em que eu tive o contato com o

> PIBID, e que eu posso visualizar isso nos anos seguintes, em que eu era professora, oxe, mas mudou demais! **Até a forma de me vestir para ir dar aula**, quando eu entrava numa sala de oitavo ano, por exemplo, que eu ia dar África, eu botava um turbante, eu ainda hoje faço isso, **coloco uns brincos, umas roupas coloridas, quando eu vou dar aula sobre o continente europeu, o que é que eu faço, boto o sobretudo, boto um echarpe, porque eu tenho que levar um pouco do espaço que eu estou explicando para a realidade do aluno, e sem contar que chama a atenção deles** (GONÇALVES, P., **Entrevista II,** Abril de 2019, **Grifo nosso)**

De acordo com a professora, até sua vestimenta modificou-se, condição alinhada ao seu desejo de tornar a aula mais atrativa. Nesses termos, entendemos que a aprendizagem, no contexto formal de educação, é mediada a partir do desejo do outro (do professor) como agente que deve fomentar o desejo de aprender dos seus alunos (D'ÁVILA, 2002).

Esse fomento, pode e deve acontecer de variadas maneiras, dada a compreensão de que "o fenômeno educativo é pluridimensional" (LIBÂNEO, 2014, p. 63). A propulsão ao ato de ensinar, de forma multifacetada, é portanto uma condição criativa, subordinada a uma competência de ser flexível aos conteúdos e também de ser sensível as capacidades individuais dos alunos (que podem oscilar em um mesmo período letivo).

Complementando esse debate, Shulman (2014) escreve que:

> Um professor sabe alguma coisa não sabida por outrem, presumivelmente os alunos. Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou e valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. (SHULMAN, 2014, p. 205)

Em virtude do exposto, essas reflexões trazidas por Shulman (2014) são importantes porque afirmam as variadas formas de conduzir o processo educativo, sobretudo nas ações flexíveis de tratamento de um conteúdo. Desse modo, concordamos com o autor de que o domínio pedagógico do conteúdo é para o professor o "seu meio especial de compreensão profissional" (idem, 2014, p. 206).

Como vimos preteritamente (Página 123), a flexibilidade, é um dos aportes cunhados enquanto competência do uso da criatividade (KNELLER, 1978), (LUBART, 2007), (YÁZIGI, 2011). Assim, aderimos a ideia de que "o professor deve ter uma compreensão flexível e multifacetada, adequada à oferta de explicações diferentes dos mesmos conceitos ou princípios" (SHULMAN, 2014, p. 208).

Atendendo a este princípio, observamos, com base na atividade feita pela professora Gonçalves (2019), uma competência em distinguir o acesso do que o que é "essencial e o que é periférico na matéria" (SHULMAN, 2014) por ela trabalhada. Observemos a série de elementos e estratégias didáticas pelas quais a professora aborda em seu discurso, elencando ações

passadas e futuras, no tratamento do seu conteúdo:

> (...) quando eu dei exclusivamente a Caatinga, que é o nosso bioma, que é o nosso domínio, eu pedi para eles irem colocando o que eles achavam dele, e assim **eu ia anotando no quadro essas palavras chaves**, daí quando eu dei a aula, que eles visualizaram que é o nosso bioma, que é exclusivamente brasileiro, que não existe em outra parte do mundo, a visão já mudou, daí novamente perguntei, e fui anotando tudo, pedi que comparassem, e vi que a visão que eles tinham e a que eles tiveram depois mudou bastante. E eles me indagavam: "mas por quê, professora?" Eu respondia: porque essa é uma visão que a mídia passa para vocês, para todo o mundo, na verdade. A mídia mostra um semiárido de terra rachada com o menino do "buxão" numa casa de taipa, chupando rapadura e escutando Luiz Gonzaga. Essa é a visão que se tem, então esse é o nosso semiárido, essa é a nossa riqueza, e daí o aluno fica, "poxa, cara"... Daí quando falei, por exemplo, que o planalto da Borborema impede os ventos alísios de trazerem massas úmidas para aqui, eles falaram "vamos explodir o planalto da Borborema" (risos), pediram para ver imagens, porque não identificaram a Borborema, inclusive eu vou fazer uma aula de campo para eles, organizando para Triunfo (PE), aí por Triunfo, antes de chegar lá, vamos passar em São José do Belmonte (PE), e Serra Talhada (PE) para chegar em Triunfo, que eu quero fazer a rota do cangaço e vou mostrar para eles, chegando em Serra Talhada, um pedaço do Planalto da Borborema que tem lá, já que eles queriam tanto visualizar aquilo, viram por imagem, sabem da teoria e agora vão ver na prática como funciona, **então, sempre tem que tentar trabalhar os três elementos, o livro, porque é a base para eles estudarem, uma metodologia diferenciada, com o uso da criatividade e o campo, para que eles vivenciem as experiência deles.** (GONÇALVES, P., **Entrevista II**, Abril de 2019, **Grifos nossos**)

Repare, na terceira linha do relato acima, a utilização da técnica de "brainstorming" (ver página 55) que se adequa em aglutinar as principais ideias que gravitam sobre determinado problema ou conteúdo, em forma de palavras-chave.

Diante desse relato, notamos perspectivas de trabalho, que dadas as condições, poucos são os professores que podem, diante "o seu excesso de missões", desempenhá-las, uma delas é a própria atividade de campo (NÓVOA, 2007, p. 6). Contudo, a realidade dessa professora, garantiu que ela desenvolvesse (inclusive de forma sequenciada) alguns procedimentos da metodologia das I.G.

Assim, destacamos por meio de um evento da feira de ciências, da escola já supracitada, a exposição dessas práticas, que tratavam dos conteúdos e temas pertinentes aos biomas brasileiros. Sobre este tema, observemos o que a professora nos informou:

> O tema abordado foram os Biomas Brasileiros, a priori foi explicado que a metodologia de representação dos conteúdos geográficos se daria por meio de simbologias atribuídas a objetos, que deveria ter um sentido dentro da sociedade. Vale salientar que ao envolver o aluno no processo de criação do objeto de estudo, acaba por facilitar o ensino aprendizagem. (RELATÓRIO, Professora Gonçalves, 2019)

Para nãos nos estenderemos, descreveremos alguns passos e algumas características que mobilizaram aspectos criativos, sob nosso ponto de vista, durante a sua sequência didática.

Adotando a mesma estratégia do professor Polivalente (2019), a professora Gonçalves (2019) também mobilizou um relatório sobre as produções dos seus alunos, bem como

promoveu registros da atividade.

Cabe salientar ainda, que o objeto escolhido para agregar as demais representações do conteúdo dos biomas, também foi uma gaiola. Observe a justificativa da Professora Gonçalves (2019) sobre esse fato:

> Foi escolhido como objeto base para a instalação: uma Gaiola, a escolha da gaiola se deu pelo fato dos biomas estarem sendo cada vez mais desmatados e menos preservados, o significado da gaiola é subjetivo, pode ser visto como algo que prende/barra e, ao mesmo tempo, como algo que resguarda. (RELATÓRIO, Professora Gonçalves, 2019)

Desse modo, reiteramos que a escolha do objeto principal pode se dar tanto de forma pretérita pelo professor, ou de forma compartilhada com os alunos. A professora, nesse caso, escolheu a primeira opção para desenvolver de forma mais ágil seu conteúdo.

De acordo com a professora Gonçalves (2019), durante o percurso de apresentação do conteúdo, é necessário condicionar formas, por ela, consideradas mais "livres" de exploração do conteúdo, como por exemplo, a verificação dos fenômenos na própria realidade ou campo. Para ela, é a partir desse encontro, que as ideias surgem no processo criativo. Verifique:

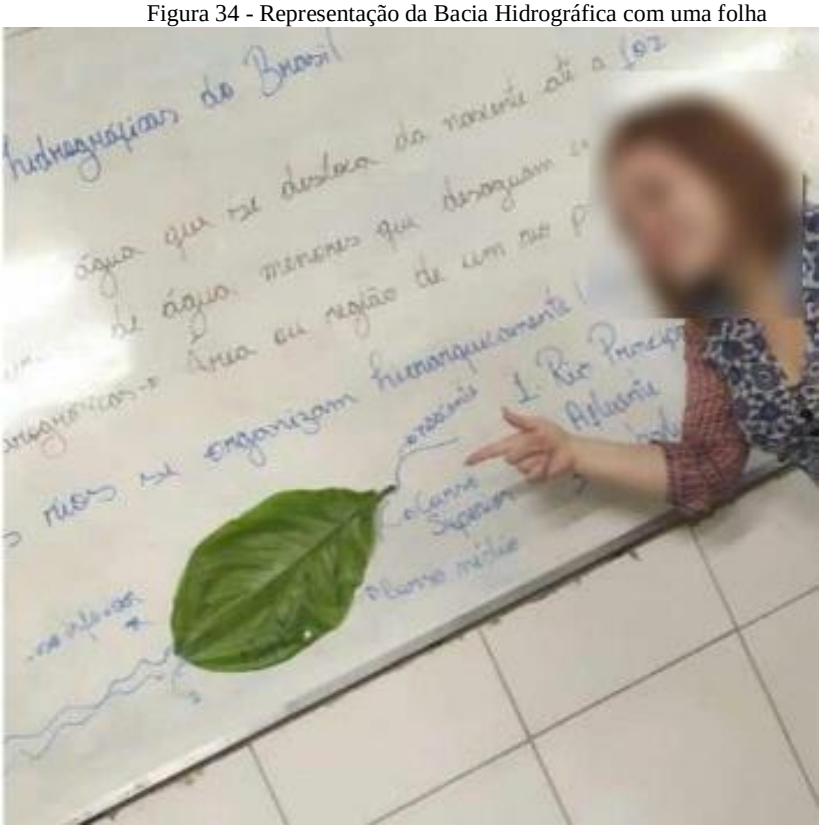
> A partir do meu ponto de vista? Uma ideia, o surgir da ideia. Eles já tinham um objeto, agora **eles tinham que desenvolver um assunto no objeto**, então a partir, por exemplo, do campo que levei eles para o parque das Timbaúbas, a equipe que ficou com mata atlântica, quando chegou lá nesse parque, viu que está degradadíssimo, sufocado, aí eles: "é isso que nós vamos representar, acabei de ter uma ideia, a cidade de São Paulo, ela não está dentro da mata atlântica?, então nós vamos mostrar o que está dentro da mata atlântica", que era a questão da conurbação urbana que ia sufocando ali o bioma (...) (GONÇALVES, P., **Entrevista II**, Abril de 2019, **Grifo nosso**)

Em relação ao PIBID, a professora nos indicou que nem sempre é possível realizar aulas de campo, mas que essa referência foi uma tendência absorvida enquanto bolsista do programa. Dificilmente se tem notícia de aulas de campo realizadas durante o estágio, essa é uma associação pouco comum, mas que denota uma certa proposição diferenciada entre esses sistemas formativos (FELÍCIO, 2014).

Em virtude disso, argumentamos que esse tipo de postura acerca do conteúdo (para não dizermos da aprendizagem) é resultante da importância do PIBID, especialmente do trabalho representativo condicionado nele. Desse modo, nos apropriamos desses relatos na perspectiva de corroborar empiricamente com essa premissa.

Para subsidiarmos esse nosso argumento, além do lastro de dados coletado através das entrevista, utilizamos para a discussão os registros fotográficos disponibilizados pela professora, que corroboram com a pertinente fluência do conteúdo em suas aulas. Observe a seguir:

Figura 34 - Representação da Bacia Hidrográfica com uma folha



Fonte: Acervo da Professora (2019)

Na foto[39], podemos observar a professora esquematizando o conteúdo das bacias hidrográficas do Brasil. Partimos da premissa de que o exercício da criatividade não se manifesta, meramente, no extraordinário mas no corriqueiro (SOARES, 2001). A habilidade de criar recursos acessíveis e que sejam flexíveis (LUBART, 2007) ao entendimento do conteúdo, são suficientemente elementos que caracterizam um trabalho expressivo, do ponto de vista da criatividade.

Com base no registro fotográfico acima, notamos elementos comuns da prática docente habitual. Assim, recursos como o pincel e o quadro branco não são abdicados, e nem precisam. Objetivando uma representação desse assunto, a professora se apropria da anatomia de uma folha vegetal, e ilustra a partir do seu tecido vascular, as simetrias que este item possui como a estrutura de uma bacia hidrográfica.

Em síntese, os afluentes de primeira e segunda ordem do curso, a nascente, o leito principal e sua foz, são simetricamente associados dentro dessa estrutura fibrosa. De acordo com a professora Gonçalves (2019), enquanto recurso, a folha de couve, torna o conteúdo das bacias hidrográficas mais palpável do que uma exposição das curvas de nível desse tipo relevo.

[39] Garantimos, por meio do termo de consentimento, de manter o anonimato dos nossos sujeitos da pesquisa, dada as suas opiniões e o seu envolvimento na pesquisa, diante disso, nessa foto aplicamos a técnica de desfocar o "rosto".

Sobre isto, observe o esquema:

Figura 35 - Ilustração de uma Bacia Hidrográfica

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da ferramenta PowerPoint. Imagem da Bacia Hidrográfica – Disponível em: - https://www.aquafluxus.com.br/o-que-e-uma-bacia-hidrografica/?lang=en ; Imagem da folha de couve – Disponível em: https://www.organicamentepro.com.br/produtos/couve-folha-molho/

Diante desse esquema, o que podemos perceber é que a preocupação didática da professora é a de oferecer elementos do cotidiano como recursos para a compreensão dos conteúdos da Geografia. Reafirmando, a professora nos diz que sempre busca trabalhar de forma representativa o conteúdo, assim, para ela:

> **Uma fruta pode dar uma aula**, como eu citei agora, o abacate com as camadas da terra, porque a crosta tem o manto, e sabe que o abacate possui duas cores, então dá pra você ver o manto interno e externo e o núcleo, então você visualiza isso em um abacate, com elementos do cotidiano, talvez a mãe partisse e eles nunca tivessem observado que aquilo ali podia representar as camadas da terra. (GONÇALVES, P., **Entrevista II**, Abril de 2019, **Grifos nossos**)

Cabe salientar que a professora não cria esses recursos do nada, ela possui como referências experiências pretéritas bem como sua curiosidade em conhecer estratégias diversificadas de ensino. Acreditamos que na simplicidade desses exemplos, existe um convite a situações significativas da vida dos alunos, permeando uma preocupação mais complexa com o processo de ensino.

Uma interpelação possível a esse assunto, está na potente ideia cunhada por Paulo Freire, a respeito dos temas geradores. Nessa proposição, Freire (2015) dissolve as distâncias culturais e eruditas (pensemos no binômio escola-universidade), reconhecendo na experiência da própria pessoa, elementos fundamentais para o entendimento do mundo. Por isso, diferentemente de um mero letramento do alfabeto, Freire nos convida a compreender o mundo, e neste mesmo ato, lê-lo (FREIRE, 2015).

Sobre e a respeito disso, insistimos com Freire (2016):

> É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que *ensinar não é transferir conhecimento* – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas

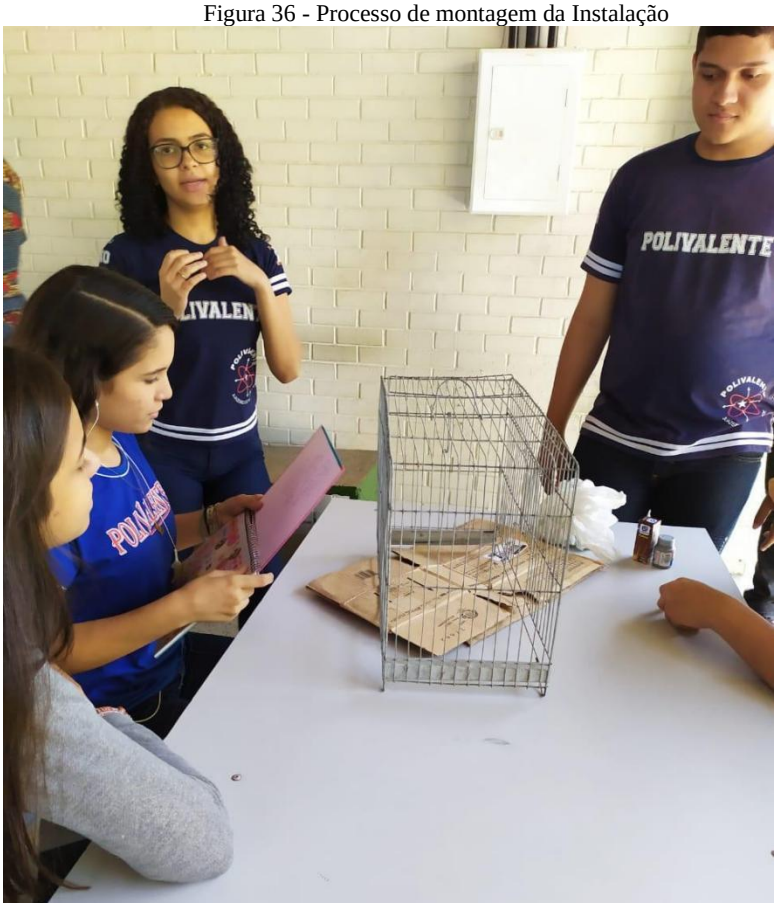
> razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente, vivido. (FREIRE, 2016, p. 47)

Sem demérito a construção curricular feita pela graduação, acreditamos que, em parte, esta predisposição ao reconhecimento das experiências dos alunos como ponto de partida para a reflexão do Geográfico, é por nós entendida como uma das referências deixadas pelo PIBID.

Com este espírito, a professora Gonçalves (2019) dedica em suas aulas uma tendência em evocar as experiência dos alunos, como ponto de partida para o entendimento dos conteúdos Geográficos, seja por meio de objetos ou outros elementos da vida comum.

Deste modo, verificamos por meio da continuidade do seu trabalho com as I.G, uma recorrência em condicionar atividades de representação. Observe que, após desenvolver a exposição do conteúdo, a professora Gonçalves (2019) também acompanhou, cuidadosamente, o processo de montagem dessas atividades. Observe a seguir, um dos seus registros:

Figura 36 - Processo de montagem da Instalação



Fonte: ANTUNES, V., R. (2019) - Acervo da professora

Diante do registro, podemos perceber a articulação da equipe frente a montagem do seu trabalho. O envolvimento dos alunos em equipe é uma estratégia que tem sido comungada por esses professores, dado que, devido as condições de tempo, abdicaram da possibilidade de trabalhar a produção das I.G ou de outra prática desafiadora, de forma individual.

Dessa forma, essa estratégia atende ao desafio do tempo[40] fracionado pela rotina escolar, sobretudo para as aulas de Geografia, que em média dispõe de pouco mais 40 ou 50 minutos cada, por semana (CAVALCANTI, 2013).

Ainda assim, mesmo diante os interstícios do tempo e das demais dificuldades do contexto escolar, aderimos ao pensamento de Cavalcanti (2013, p. 371) de que "Muitos professores tem procurado ser inovadores, nos métodos, procedimentos e linguagens, desenvolvendo aulas em espaços não convencionais" na intenção de produzir uma formação mais qualitativa.

Diante disso, incluímos de antemão a professora Gonçalves (2019) neste quadro de professores ousados, por sua convicção e curiosidade. Não obstante, segura da sua prática, a professora propôs a direção desta escola, que prestigiassem as exposições de seus alunos. O convite também se estendeu para alguns ex-colegas do PIBID, postos sob a condição de avaliadores.

Em suma, as exposições ocorreram no pátio da escola, e contaram com um considerável quantitativo de alunos, funcionários e professores acompanhando a atividade, observe:

Figura 37 - Exposição das I.G na escola presidente Geisel

Fonte: SILVA, B. A. C (2019) – Acervo do Pesquisador

Diante da foto, podemos observar algumas mesas com os trabalhos sendo expostos. Diferentemente do habitual, a professora abdicou da produção de uma ficha técnica, para que, de forma dialogada, seus alunos explicassem cada I.G.

[40] Essa é uma dimensão contraditória e, quando pouco, limitante para a criatividade no contexto escolar. Discutiremos sobre, no tópico designado *"os limites das criatividade"*.

Enquanto avaliador[41] nessa exposição, pudemos conferir um leque de produções variadas, algumas com associações mais sofisticadas, outras sem tanto requinte associativo. De acordo com a professora Gonçalves (2019), esta foi uma consequência do quantitativo de alunos, de séries diferentes, envolvidos na atividade.

De acordo com a professora, a ideia era a de trabalhar inicialmente com uma turma apenas, contudo a ideia acabou se estendendo para as demais salas. Sobre os resultados, podemos analisar uma das produções feitas a partir do Bioma Mata atlântica, com comentários da professora. Note:

Figura 38 - I.G Bioma Mata atlântica

Fonte: ANTUNES, V., R. (2019) - Acervo da professora

Em relatório, a professora Gonçalves (2019) destacou que essa foi uma das equipes que mais se envolveram na atividade, e que, além de associarem objetos, estes alunos produziram um contexto ilustrativo para sua I.G (De maneira abreviada, podemos notar semelhanças com a proposição de uma maquete). Observe o que a professora comentou a respeito:

> Na minha opinião, uma das instalações mais interessantes foi sobre o Bioma Mata Atlântica, os estudantes exploram bem os símbolos e signos nas suas explicações. Na instalação, foi apresentado as duas faces do bioma, de um lado o sufocamento do processo de urbanização com o avanço das construções, poluição atmosférica devido a inalação de indústrias e o desmatamento como consequência. Na outra metade da instalação, foi representado o avanço do desmatado na área de cobertura florestal, e dentro da gaiola parte da floresta que ainda resta. Uma ponte foi colocada entre as duas faces da instalação para demonstrar o avanço do desmatamento, como é possível perceber que o espaço que representa o urbano ocupa maior parte em comparação aà área "preservada". Na gaiola, foi colocado impressões de cédulas de cinquenta e vinte reais, que têm animais desse bioma estampados na mesma, um letreiro escrito em inglês, as palavras "HELP ME!!" que, além de representar um pedido de socorro, também demonstra a internacionalização da floresta e de seus recursos, acaba por trazer o viés dos interesses das transnacionais. (RELATÓRIO, Professora Gonçalves,

[41] Documento em anexo.

2019)

Tomando por base a opinião da professora, entendemos que ela prestigiou a forma pela qual a equipe abordou o tema, não se prendendo meramente ao resultado estético imediato das associações. Para Gonçalves (2019), o importante é instigar a atenção deles para o conteúdo, e sobretudo a destreza de entender o conteúdo de forma estimulante.

Para elucidarmos outro exemplo, observe a instalação que retratou o Bioma Amzônico:

Figura 39 – I.G Bioma Amazônico

Fonte: ANTUNES, V., R (2019) - Acervo da professora

Nessa instalação, as associações buscaram representar dois sistemas de referências acerca da Amazônia, destinados as implicações que o contexto do desmatamento e das queimadas provocam no potencial índice fluviométrico e pluviométrico da região. Como objetos, utilizaram velas enquanto representação do aumento do número[42] de focos das queimadas.

Além de tratar a respeito das queimadas, a utilização das velas, de acordo com os alunos

[42] Crises e aumento no número das queimadas – Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/blogs/estadao-na-escola/2019/10/15/crise-das-queimadas-na-amazonia-e-assunto-para-ciencias-da-natureza-e-humanas/ Acesso em: 17/01/2020.

repercutia em um apelo fúnebre pela atual situação dessa região. De acordo com a professora Gonçalves (2019) exploraram um assunto que as demais equipes não alcançaram, a essa formação de “rios suspensos ou voadores” da Amazônia. Para este processo, utilizaram-se algodão.

Deste modo, podemos empreender que a professora Gonçalves, de fato busca na horizontalidade do lúdico (SOARES, 2001) maneiras para desenvolver o Geográfico. Encerrando o contexto das nossas evidências empíricas deste capítulo, apresentaremos a narrativa do professor Almirante (2019), no que concerne ao seu trabalho e as ressonâncias do PIBID, tomando por base, a realização de uma atividade que foi explicitada no ato da sua entrevista.

6.3 Professor Almirante: O uso da performance nas aulas de Geografia

Enquanto última evidência que queremos apontar, dada a contribuição do professor Almirante (2019) para essa investigação, reside ao fato de que, o seu discurso é coerente para com o seu acervo de fotografias.

Em linhas gerais, esclarecemos que os registros fotográficos dos professores dessa investigação, como um todo, não possuem notória qualidade dada a pressa e os equipamentos (na maioria das vezes smartphones) utilizados no ato de captura. Contudo compactuamos que, enquanto documentos da prática desses docentes, esses registros merecem ser utilizadas e possuem espaço nessa pesquisa.

No tocante ao seu discurso, a primeira evidência que demonstraremos corresponde ao fato de que, o professor Almirante (2019) afirma utilizar propostas didáticas que visem caracterizar o conteúdo trabalhado em sala de aula:

> Então, no caráter como as Instalações deveriam ser, não, mas eu sempre procuro nas minhas aulas criar uma instalação própria dentro da aula, eu pego muitas vezes os **objetos** que eu tenho em casa, e levo para a aula para **caracterizar esse conteúdo**. Então, quando eu levo esse novo, esse diferente para a sala de aula, é um momento em que eles param para ver, porque **eles têm uma concepção de que ali vai vir um coisa diferente**. (ALMIRANTE, P., Entrevista I, Janeiro de 2019, **Grifos nossos**)

Essa caracterização do conteúdo a partir de objetos, trata-se, na nossa compreensão, de perspectivas de associação do conteúdo. Esse movimento, como vimos nas demais experiências, é notoriamente o mais apontado nas entrevistas, e isto não de forma quantitativa, mas como sendo um indicador de uma marca deixada pelas experiências pretéritas do PIBID.

Ademais, o professor ao ser perguntado sobre essa característica de utilizar objetos na sala de aula indica uma necessidade de aproximar de forma crítica os conteúdos para a realidade

dos alunos. Observe:

> A partir da junção desses elementos, eu crio a ideia de criticidade, a partir de elementos diferentes, passar pros alunos, colocar na cabeça deles que esses elementos que muitas vezes estão dentro da própria casa deles, enfim, como por exemplo, quando eu falo que quando um determinado aluno chega em casa depois de uma manhã de aula e liga sua Tv smart samsung**, então é um objeto que, dentro de um contexto global, dentro de um contexto tecnológico, está inserido dentro da casa dele**. Através dessa pesquisa, eu posso levar esse elemento para a sala de aula, para mostrar que o aluno também faz parte da construção crítica da realidade dele. (ALMIRANTE, P., Entrevista I, Janeiro de 2019, **Grifos nossos**)

Desse modo, a utilização de objetos em si, traduz uma ocupação frequente na proposta desenvolvida por Ribeiro (2014), e trabalhada no PIBID, a de corporificar os conteúdos, torna-los palpáveis em certa medida. Contudo, esse processo não é harmônico, dado que, a proposição dessa estratégia possui limitações.

Perguntado acerca das dificuldades provenientes do manejo dessa metodologia, no âmbito escolar, o professor Almirante, responde que há empecilhos na própria gestão da escola, quando o assunto é lançar ideias "novas", ou posturas didáticas que fujam muito da concepção expositiva do conteúdo. Para ele, promover uma educação mais criativa:

> (...) depende muito da visão do administrador do estabelecimento, porque por incrível que pareça, mesmo vivendo numa era contemporânea em que a tecnologia, e uma **globalização que aos poucos vem se tornando mais significativa na perspectiva de que se exige que o educador faça novas práticas, até porque o próprio aluno exige o professor que ele dê uma aula diferente**, muitas vezes o que barra é um certo pensamento arcaico dos administradores da escola que ainda estão presos a conceitos, um pensamento engessado, então eles acabam que proibindo essas determinadas atividades, porque a aula tem que ser feita dentro de uma estrutura entre quatro paredes, e aí se o professor retira esses alunos da sala de aula, eles não estão aprendendo, o **professor está é "enrolando aula",** então, querendo ou não, essa forma de se pensar essa educação ali presa entre quatro paredes, é uma das principais dificuldades em que a gente pode se deparar. (ALMIRANTE, P., Entrevista I, Janeiro de 2019, **Grifos nossos**)

Ainda assim, mesmo diante de "pensamentos engessados", como destaca o professor acima, é possível utilizar maneiras distintas de trabalho. Para o referido professor, é comum a associação do "enrolar aula" para com a proposição de estratégias didáticas diferenciadas.

Contudo, perguntado sobre as possibilidades de subverter essas situações, o professor de forma empolgada, mencionou experiências pretéritas realizadas na rede básica consideradas por ele, marcantes e provenientes do que aprendeu durante o PIBID. Note:

> (...) Quando eu trabalhei um conteúdo da África, eu criei uma pequena Instalação na sala, onde eu levei, um prato, eu levei uma camisinha, levei uma vela e levei um garfo para representar a situação crítica da África subsaariana, então eu coloquei esses objetos no centro da sala e questionei aos alunos o que aqueles objetos tinham a ver com a África subsaariana e eles ficaram, um momento, reflexivos, olharam para a camisinha, olharam pro pão, eu levei um tanque de guerra de brinquedo para caracterizar as guerras civis que acontecem no território da África subsaariana, que é a parte mais decadente do continente, e partir dessas intervenções, eu consigo desenvolver com eles o conteúdo. Acabei de lembrar que fizemos uma na escola, do

> estado, no primeiro semestre de 2018, em que eu trabalhei uma disciplina de geopolítica e na culminância da eletiva, nós escolhemos um tema para fazer uma instalação, **e nós escolhemos o tema terrorismo aonde alguns alunos se vestiram de indivíduos do estado islâmico, fizemos um caixão na sala, uma aluna ficou dentro desse caixão com uma boneca, representando as pessoas que são mortas** nessa guerra do terrorismo do estado islâmico e colocamos **duas velas ao lado do caixão**, daí quando a galera que chegou para visitar, eles tinham impactos, causava medo, e a proposta minha era essa, fazer com que o visitante chegasse tivesse esse medo e de início ele pensasse o porquê de tudo aquilo ali. Então, foi e é uma ferramenta metodológica bastante significativa dentro do processo de ensino e aprendizagem. (ALMIRANTE, P., Entrevista I, Janeiro de 2019, **Grifos nossos**)

Com base nesses exemplos, percebemos caricaturas provenientes do conhecimento da metodologia das I.G. Por ser comentada durante a realização de uma entrevista, a atitude representativa (o seu produto) é sempre mais destacado do que o seu processo permeado de etapas[43], entretanto, consideramos este um fato empírico válido para nossa argumentação.

Diante da consulta do acervo de fotografias do professor Almirante, encontramos os registros dessa referida atividade esboçada na entrevista. Devido à má qualidade dos demais registros, optamos em utilizar somente a mais visível. Verifique, a seguir:

[43] Sobre as etapas da metodologia I.G, ver página 57.

Figura 40 - Caracterização do conteúdo "Terrorismo"

Fonte: SANTOS, M., E. (2018) - Acervo do Professor

Como podemos observar, todos os adereços *expressos na fotografia, desde o espaçamento dos corpos ao ordenamento dos objetos* nesta encenação, nos dão indícios de um trabalho pretérito, com esse conteúdo, feito pelo professor e que corroboram com o que foi dito na entrevista.

Desse modo, detalhes como a posição, os gestos, o próprio vestuário são indicativos de que a atividade do professor confundiu-se em algum momento, com o encadeamento de elementos artísticos-performáticos.

Em linha gerais, o que podemos verificar, neste exemplo, é que de fato há uma fluência do conteúdo de Geografia, desenvolvido através de associações e representações, que evocam assim, habilidades criativas entendidas por nós enquanto traços formativos que são remanentes do PIBID.

Observamos ainda, nos relatos desse professor, um apelo a necessidade inventiva, sobretudo pela mobilização do elo artístico (tal qual feita na sua prática). De acordo com o professor:

> (...) a inserção da arte dentro do processo geográfico vem causar uma certa dimensão

> de que o espaço vivido deles é muito maior do que eles podem imaginar. **A questão da arte muitas vezes desperta no aluno algo que está escondido, algo que está obscuro e muitas vezes ela é utilizada para pôr para fora esse desconhecido, esse lado oculto que cada pessoa tem**. E aí, a arte dentro do processo metodológico geográfico, dentro da perspectiva da instalação, ela vem justamente para tirar o aluno dessa escuridão que existe dentro dele. Quebra até um pouco o gelo, muitas vezes tem alunos que se sentem retraídos na sala, então quando eles se deparam com algo artístico, que vai para além do que a Geografia é ensinada na sala de aula por alguns docentes, não denegrindo (sic) a imagem dos meus colegas de trabalho, mas à quando você insere e mostra pra eles que a Geografia está ainda agarrada, presa outras ciência, faz até mesmo com que eles quebrem determinados paradigmas . (ALMIRANTE, P., Entrevista I, Janeiro de 2019, **Grifos nossos**)

De acordo com o Professor Almirante (2019), "hoje, na minha forma de ensinar, eu sempre procuro direcionar para uma perspectiva, uma dinâmica, uma metodologia que desestruture o ensino voltado para o tradicionalismo". Esse apontamento da mudança (pela prática), dito pelo supracitado sujeito, tanto na sua concepção de ensinar como nos possíveis "despertamentos" que o ensino pode vir-a-fazer, é um indicador do poder dialético de transformação pela qual a educação se sustenta.

De acordo com Pimenta (2014):

> O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação dos sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente transforma os sujeitos envolvidos nesse processo. (PIMENTA, 2014, p. 17)

Com base nisto, podemos perceber nesse apelo a dimensão de mudança, um jogo recíproco de aprendizagem, advindo do ato de ensinar. Desse modo, compreendemos que essas situações criadas, em contextos específicos, sempre estão validadas por algum senso teórico.

Assim, afirmamos que, por mais questionada que seja essa relação entre a teoria e a prática desses professores, acreditamos que essas experiências não se constituem do "vazio teórico" (FRANCO, 2014, p. 89).

Adotando posição análoga, observe o que escreve Pimenta (2014):

> (...) sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela 'cultura objetiva" (as terias da educação, no caso), possibilitando ao professor criar seus "esquemas" que mobiliza em situações concretas (PIMENTA, 2014, p. 20)

A criação desses esquemas perpassa, como dito antes uma atitude referenciada. O Professor Almirante (2019) declara ter sido fundamental conhecer a proposta didática das Instalações, por que "ela serviu para desperta a minha criatividade que até então eu não sabia que existia". Assim, caricaturada ou não, essa influência permeia no discurso desse professor de forma considerável.

Portanto, após essas demonstrações, partimos para o jogo do contraditório. Assim, para

o próximo e último tópico, buscaremos responder os seguintes autoquestionamentos: E quais limitações essas práticas possuem? Quais problemas elas enfrentam ou camuflam? Diante as limitações desse estudo, sobre as ressonâncias do PIBID, é possível almejar mudanças na formação de professores? Justifiquemos ou pelo menos, tentemos.

7 EM DERIVA - OS LIMITES DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Do início ao fim desta pesquisa, ao relacionarmos o termo criatividade para com a formação de professores, recaímos ao exercício de autocrítica: Afinal, de qual criatividade falamos? Apesar de investirmos energia textual – páginas 94 à 113 – a respeito do termo criatividade, acreditamos que este exercício de contra leitura é imperativo.

Seguramente, propomos tratar, ao longo texto, de uma criatividade destinada ao ato de ensinar. Mesmo nas contradições reais da escola contemporânea, essa habilidade é cada vez mais requerida entre professores e alunos, seja no ato da compreensão de conteúdos seja no processo recíproco do apreender.

Contudo, asseguramos que nesse contexto atual da formação de professores e, mais ainda, do modelo de ensino proposto, temos longo caminho a percorrer frente a institucionalidade de um espaço escolar mais criativo. Assim, ao tratarmos das contradições institucionais para o exercício da criatividade, nos referimos diretamente as condições estruturais apontadas pelos sujeitos da pesquisa, a respeito do tempo, ou melhor dizendo, de sua ausência para o ofício docente.

De acordo com Cavalcanti (2013, p. 370) a Geografia ainda padece de maior prioridade na rotina escolar, condição que nos faz "perguntar se os professores tem conseguido estruturar os conteúdos geográficos de modo a permitir aos alunos sua aprendizagem significativa"? Que tempo dispõe o conhecimento Geográfico na escola?

Diante essa questão, um dos caminhos para compreendermos a vacância do tempo no terreno educativo, é situarmos que tipo de escola nossa sociedade edifica. Empenhando reflexões etimológicas acerca dessa questão, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 13, *Grifo do original*), escrevem que "a escola que, na origem grega, designava o *lugar do ócio*, é transformada em um grande negócio*"*.

Originalmente, o entendimento[44] da escola estava atrelado as noções de lazer, descanso

[44] Dicionário Epistemológico. Disponível em https://www.dicionarioetimologico.com.br/escola/ Acesso: 16/02/2020.

e repouso, portanto, proclamando a condição de tempo livre e ócio pelo ato de conhecer/estudar. O desmantelo dessa referência, entre ócio e instituição escolar, é estudado por Pontes (2007) na obra "Educação e Luta de Classes", sob o viés de uma perspectiva classista.

Para o autor, a condição escolar regida pelo ócio foi historicamente um direito consolidado, ou melhor dizendo imposto, pelas classes mais nobres, enquanto que para os despossuídos, a ocupação braçal lhes é reservada por "dever". Com base nisto, o romântico ócio prometido pela educação grega tinha destinatários específicos, assim escreve Ponce (2007) que:

> Alguns dos preceitos de Sólon são particularmente ilustrativos. "as crianças – afirmava ele – devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, **os pobres devem-se exercitar na agricultura ou em uma agricultura qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios.** O filho de um artesão, quando não continua sendo um analfabeto (apesar da lei), apenas conseguiria adquirir os mais elementares conhecimentos de leitura, escrita e cálculo. **O filho do nobre, por outro lado, podia completar integralmente todo o programa de uma educação que compreendia todos os graus de ensino.** Escola elementar e palestra até os 14 anos, ginásio até os 16, *efebia* até os 18, cidadania, dos 30 aos 50, e a vida dialógica, dos 50 até a morte (PONCE, 2007, p. 51, **Grifos nossos**).

Por outras palavras, na ambiência grega a dimensão do lazer também estava organizada sob o aspecto do ensino, condição que a aproximava das classes abastadas. Em contramão disso, os afazeres braçais quase sempre recaiam a condição dos miseráveis, que além de despidos economicamente, eram cindidos do acesso ao saber da época.

Para recapitularmos a discussão do ócio e sua relação para com as políticas neoliberais de mercado impostas à educação, recorremos a obra de István Mészáros (2008) "*A educação para além do capital"*.

Mészáros (2008, p. 39-40) destaca uma passagem feita pelo "ídolo do liberalismo moderno", John Locke, acerca da não necessidade dos pobres pensarem, ou terem acesso a uma educação reflexiva, tendo em vista que, para o filósofo, fora de uma demanda profissionalizante, a educação da "população excedente" é pura e simples corrupção dos hábitos.

Para o referido filósofo, o "vício e a ociosidade" deveriam ser pujantemente corrigidos mediante a criação de escolas profissionalizantes direcionadas aos filhos da classe trabalhadora, que "não produziriam para a população" até os seus doze ou quatorze anos (LOCKE, 1876, p. 378)[45].

De todo modo, a função principal dessas "escolas" era torná-los cidadãos com os hábitos concernentes a nova ordem capitalista emergente no século XVII: ordeiro e trabalhador.

[45] LOCKE, J. "Memorandum on the reform of the poor law", em R.H. Fox Bourne. Londres, 1876, v. 2, p. 378.

Passados esses anos, é possível fazermos relações para com a persistência dessa ideia subscrita nas políticas e instituições que cuidam do ensino? Sobre isto, que tipo de tempo o processo educativo permeia, na atualidade? Como é visto o professor?

Diante disso, pomos em relevo a (nossa) análise de que, atualmente, esse quadro pejorativo ao tempo dos professores perdura sobre novas molduras, e de certo modo se agrava com a precarização do trabalho docente.

Partindo de reflexões sobre este assunto, Freitas (2012) em seu artigo *"Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação"*, analisando a avassaladora influência que grupos empresarias vem consolidando no campo da educação brasileira, destaca o "sistema de recompensas" via meritocracia, como uma condição danosa ao sistema público de educação. Para o autor, a meritocracia:

> (...) está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. **No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as "distorções" de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social**, base da construção da desigualdade de resultados. (FREITAS, 2012, p. 383, **Grifo nosso**)

O autor ainda adverte que "Responsabilização e meritocracia são duas categorias, portanto, intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da privatização. Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação. (FREITAS, 2012, p. 386).

De acordo com Freitas (2012) o sistema de ensino brasileiro, laboriosamente copia estratégias de avaliação internacionais[46], que são prejudiciais tanto a imagem das escolas como desfiguram a opinião pública sobre os professores.

De acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 89) a esteriotipação do professor no Brasil é quase sempre destinada a figura de "profissionais despreparados, sem capacidade de gerir autonomamente os próprios saberes".

Este encalço evidente de desmoralização do trabalho do Professor (FREITAS, 2012) também se introduz em sua formação. O marasmo que se instaura na formação de professores, sob a forma aligeirada e barateada dos cursos de graduação, é conivente com a tendência e demanda de mercado.

Sob esta lógica impetuosa do mercado, e portanto de um tempo linearizado, a escola padece de uma aprendizagem também linear, calcada em modelos reducionistas de ensino, que

[46] O professor Freitas (2012) cita : "Por que copiamos de quem está na média do Pisa há 10 anos (EUA) e não de quem está consistentemente no topo deste programa (Finlândia)? (OCDE, 2010)" (p. 391).

são alimentados nos cursos formativos de professores. Bebendo das contribuições de Tardif (2010), usamos aqui de suas palavras (afiadas), para proferirmos que:

> Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. **Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos**, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2010, p. 270, **Grifo nosso**).

Diante essa palavras, entendemos que posto sob uma lógica de aplicar os conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de sua formação, o professor neófito, jovial, muito mais despido que nutrido de qualquer habilidade herdada, em deriva é lançado ao território da sala de aula (SHULMAN, 2014).

Não obstante, encontramos discussão semelhante em Larrosa (2002) ao ampliar esse debate interpelando que

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, que é quase impossível nos tempos que correm: requer um parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Diante tais palavras, pensamos que para o ofício docente urge-se o direito ao tempo! É desumano alijar o professor desse direito, visto que desde sua formação essa dimensão lhe é espoliada (NÓVOA, 2007). O tempo de ensinar requer inversamente o tempo do aprender, em outras palavras, o professorado precisa de tempo e planejamento da sua prática seja na instituição escolar, seja fora dela (CAVALCANTI, 2013).

Permeando as capilaridades desse problema, Schneider e Rostirola (2015, p. 496) escrevem que a educação segue atualmente um caminho "de adesão a medidas políticas e administrativas ajustadas as leis do mercado". Adotando posições completares, Pimenta e Lima (2019) ressaltam que "políticas neoliberais incidem negativamente sobre a formação de professores", fato que corrobora com a tendência de "práticas de gestão empresarial permeando o ambiente acadêmico" e escolar, complementamos.

Deste modo, ideias de eficiência e rapidez são cada vez mais frequentes nos ambientes acadêmico-escolares, e suprimem qualquer perspectiva qualitativa de ensino fora dos vespeiros, transvestidos de exames avaliativos, que mais medem do que analisam a situação real de professores e alunos.

Deste modo, a análise das entrevista dos professores, respectivamente, Polivalente, Almirante, Coelho, Távora e Gonçalves bem como a utilização dos seus matérias consentidos, terão mais coerência se os inserirmos nessa perversa engrenagem, que vem consolidando-se, do/no sistema de ensino.

Trocando em miúdos, deixamos aqui como "limitações" dessas práticas descritas no capítulo anterior, a nuance de que em todas essas atividades a ferramenta-mental-criatividade esteve retida, em algum momento, pela asfixia do tempo da rede básica de ensino, estrutura essa que clama por resultados.

Dário Neto, com requintes de filosóficos em sua brilhante crônica sobre o ofício docente e o tempo, ressalta que:

> **Se o tempo é devorador de vidas, o professor é devorador do tempo**. Contra este tempo galopante e cruel que nada perdoa é que um indivíduo se levantou entre a multidão e resolveu o enfrentar. Primeiro, propôs retardar o tempo. Para isso, tudo o que aprenderia com o tempo, gastando anos, ele resolveu condensar e aprender em dias, mas não bastou. Seu segundo movimento foi criar a técnica de professar. Batizado de didática, seu método consistiu em fazer com o outro aquilo que fez consigo mesmo. Nasce o ensino. Nasce todo um aparato com um único objetivo, desafiar o tempo. (NETO, D. p. 1, 2019) - CRUVINEL, G., GGN, Disponível em https://jornalggn.com.br/cronica/o-professor-e-o-tempo-por-dario-neto/ Acesso 10/02/2020)

O professor, nos moldes atuais de ensino, desafio o tempo! Seja resgatando conteúdos pretéritos, na tentativa de recuperar alunos que não chegaram habilitados em determinadas etapas, seja produzindo estratégias alternativas para significar ou didatizar o seu ensino.

Aportados nesta reflexão, entendemos que o tempo escolar é político e produz uma perversa equação: Subtraídas as horas de pensamento crítico e criativo, somados os ensaios cívicos de ignorância. A figura, ou vítima, desse processo é em primeira medida o professor. Não obstante, o desmantelo de sua imagem é uma caracterização inicial de todo processo insalubre que vem, via de regra pelas leis de mercado, decompondo o sistema público de educação (FREITAS, 2012).

Diante desse quadro, concordamos com Nóvoa (2007, p. 18) ao dizer que "Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui um bom professor". Nada substitui o encontro humano! E se este encontro é feito sob o teto escolar, na relação recíproca de aprendentes (professores e alunos), que sejam previamente garantidas as condições éticas de fazê-lo.

Freire (2016) advoga que:

> **A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante da sua prática docente, enquanto prática ética**. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que ela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma

> quanto o respeito que o professor deve ter a identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser (FREIRE, 2016, p., 65, **Grifo nosso**)

Diante tais palavras, insistimos que o "direito ao tempo" é uma necessidade orgânica para a vida dos professores. Após cada encontro oportunizado por esta pesquisa, mediante a aplicação de entrevistas, os reclames da prática foram uníssonos, fatos que nos diagnosticaram no quão desumanizante se encontra o (tempo) magistério

Com base nisso, munidos de informações coletadas dos sujeitos nos interstícios dessa investigação, pudemos notar problemas em suas saúdes físicas e mentais; estresse, ansiedade e até problemas respiratórios. Claramente, esta não foi uma pretensão explicitada no nosso projeto de pesquisa, mas politicamente achamos válido comungar dessas "informações secundárias".

Cremos que, os profissionais da educação, em especial os professores, como aponta Esteve (1999), têm sofrido tanto uma exigência de posturas requeridas pela sociedade, como problemas relativos aos recursos materiais e humanos. Deste modo, alguns fatores são rastreados:

> Fatores secundários (contextuais): a) modificação no papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização; b) a função do docente: contestação e contradições; c) modificação do contexto social; d) os objetivos do sistema de ensino e o avanço do conhecimento; e) a imagem do professor. (ESTEVE, 1999, p. 32).

Assim, com base no que escreve Esteve (1999) estes e outros fatores provocam maciço "esgotamento docente" dada "acumulação de exigências sobre o professor". (ESTEVE, 1999, p. 46.). Em virtude do exposto, pegamos a refletir sobre o que escrevemos e ouvimos durante as entrevistas dos nossos sujeitos e chegamos a uma autocrítica: Estaríamos recaindo sob a cruel sentença de recomendar o que os professores devem (ou não) fazer?

No lastro desse questionamento, de acordo com Esteve (1999),

> **há uma desesperança generalizada entre os professores com relação aos recursos para escola de que a situação vá mudar**. Soma-se a isso **certo constrangimento que é gerado quando os responsáveis políticos e os administradores criticam a falta de renovação metodológica ou a demora na incorporação de novas técnicas** em uma escola que acompanha de longe as novas exigências sociais. (ESTEVE, 1999, p. 63, **Grifo nosso**)

Diante essa citação, alargamos essa crítica ao dizermos que muitos pesquisadores (acadêmicos) também recaem na grosseria de constranger outros professores, na maior parte, da educação básica, por considerá-los "triviais e ateóricos" (ZEICHNER, 2010, p. 207).

Em consonância com o pensamento de Esteve (1999), a respeito da falta de esperança dos professores por perspectivas de melhora, Zeichner (2010) evoca a responsabilidade do meio

acadêmico nesta condição, escrevendo que:

> Uma das principais razões para o ceticismo dos professores sobre pesquisa educacional é o uso de uma linguagem especializada no meio dos acadêmicos, que faz sentido somente para os membros de subcomunidades particulares de pesquisadores acadêmicos. (...) **Outra razão para a falta de entusiasmo dos professores pela pesquisa acadêmica sobre educação é a freqüência com que eles se vêem descritos de forma negativa.** (ZEICHNER, 2010, p. 208)

Diante da citação, ressalvemos a icônica frase de Shulman (2014, p. 201): "O tropeço do neófito torna-se a janela do pesquisador". É fundamental a relação entre as duas instâncias, a pesquisa acadêmica contribui com bons indícios, mecanismos e teorias que podem edificar a práxis docente, contudo, nos preocupamos com a ausência dessa relação.

De certo modo, é bastante comum essa luta fraticida entre professores, uma classe que padece de mais união, sobretudo porque os requintes de espoliação, em algum momento, para professores universitários e da rede básica chegam de forma igual. Desse modo, concordamos com Yázigi (2012, p. 36) ao advertir que tanto a "arrogância" como o "preconceito" são entraves para a criatividade.

Ao mencionarmos isto, queremos deixar claro que a ponte de diálogo deve ser construída por ambas as partes, e práticas antidialógicas podem partir de ambas as realidades docentes (Universitária e escolar).

Em suma, ao considerarmos as lacunas do tempo do ofício docente e sobretudo a margem de pressão exercida sob os professores através dos documentos oficiais dos sistemas de avaliação, pretendemos com essa pesquisa, ir de contramão a qualquer tratamento que corrobore com a depreciação da imagem docente, mas ao contrário objetive fortalecê-la (FREITAS, 2012)

Não obstante, fizemos questão de movimentar neste texto as evidências que foram produzidas de forma rotineira pelos próprios professores-sujeitos. Acreditamos, que esta pesquisa ao dar "audiência" a esse pares, contribui em pequeno esforço para o fortalecimento da categoria docente, dada pelo exercício de "documentação das boas práticas" (SULHAMN, 2014, p. 214).

Particularmente, acreditamos que nossa intenção de pesquisa, ao contrário de propagar desânimo, visa semear grãos de esperança sobre este brado ofício e evidenciar que boas[47] práticas são realizadas nas escolas, mesmo na perversa engrenagem que a aflige.

De acordo com Freire (2015, p. 14), nós professores "Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída". Por isso, ao falarmos de "criatividade" como uma

[47] Este talvez seja nosso pecado imediato, fazermos juízo sobre as práticas aqui descritas, no capítulo III.

necessidade no terreno educativo, precisamos situá-la no modelo antagônico que está posto sobre o ensino. Neste atual modelo, a criatividade é sonegada! E raras são as proposições, mesmo didáticas, que extrapolam as cercanias da rotina (tempo) escolar em busca de uma inovadora forma de qualificar o ensino. (CAVALCANTI, 2012)

Destarte, dificilmente poderemos desconectar a relação entre ócio e criatividade, tendo em vista que, sob essa aptidão humana, o exercício do aprender não é mensurável mas sequenciado, com pausas e interrupções, ao aludirmos as palavras, supracitadas, de Larrosa (2002).

Essas e outras questões nos indicam que a discussão sobre o tempo no processo educativo é matéria que necessita de um estudo mais aprofundado, alicerçado nas propostas e políticas públicas de formação de professores, no entanto, para esta investigação, ficaremos submersos ao tempo da prática, talvez a última instância desse problema.

Como na profética canção "Time", da banda de rock britânica Pink Floyd[48], o tempo sempre está contra nosso favor. Assim, entendemos que a dimensão do ócio, em especial no terreno escolar, é um desafio ontológico, dado o intenso excesso de missões incumbidos ao professor (sujeito histórico) em nossa sociedade (NÓVOA, 2007).

Diante de tantos excessos e transbordamentos, concordamos com Nóvoa (2007, p. 6) de que "A pedagogia precisa respirar", já que "nem sempre aprendemos de forma linear" (ibidem, p. 7). Para isto ocorrer, momentos de suspensão do cotidiano são necessários, e sobretudo permitir o abandono, mesmo que esporádico, das ditas posturas tradicionais de reprodução linear do conteúdo, assumidamente neoconservadoras (VESENTINI, 2009).

A respeito disso, Oliveira (2009, p. 136) destaca que essas práticas pedagógicas tradicionais "entendem o conhecimento como um conjunto de verdades universais e inquestionáveis, que devem ser difundidas, memorizadas e repetidas pelos alunos sem que processos de reflexão pessoais ou coletivos possam adulterá-las".

Adotando a ideia de suspensão do cotidiano, interpelada por Soares (2001), acreditamos que o exercício da criação e da expressão, explorados nessa investigação, são maneiras satisfatórias de conhecer o Geográfico, e que podem em algum momento suscitar esperança mesmo nas situações de desalento docente.

Diante disso, o professor mesmo frente do paradoxo do "homo cronus", necessita de maior seguridade – ressaltamos que o apoio dado ao professor Polivalente pela secretária de educação do município em que trabalha, é um ponto inicial, para debate – para realizar

[48] GUILMOUR, D., MASON, N., WRIGHT, R., WATER, R. *in*: Time. Álbum "The Dark Side Of the Moon". PINK FLOYD. Capital Records, 1973.

estratégias de ensino mais significativas.

Destacamos ainda que o nosso universo de sujeitos, tratados nesta pesquisa, não pode suscitar generalizações, porém acreditamos que as experiências destes podem corroborar com reflexões mais pertinentes a dimensão da constante formação de professores para este século.

Para isto, exclamamos *"Por uma formação criativa de professores"!*

7.1 Náufrago - Por uma Formação Criativa de Professores!

A invenção é único ato intelectual verdadeiro – **Michel Serres**

Amiúde do que foi escrito, sabemos que nossos questionamentos e dúvidas a respeito da formação de professores não se esgotaram sob essas tímidas linhas escritas. Recorremos, neste momento de *devaneio*, à astúcia da professora Soares[49] (2001) que em seus *Girassóis ou Heliantos* ao refletir sobre a escola e, mais profundamente, sobre o processo de ensino do geográfico, escreveu que:

> O processo de educação torna o aluno apto para a sala de aula, mas não para a vida real. É preciso suturar esses opostos: mastigando, engolindo, fagocintando outras linguagens (sonora, cinematográfica, corporal, etc.) deglutindo o imprevisível, inquilino do cerne de humanização; decretando a falência lógica cartesiana (...) (SOARES, 2001, p. 24)

Para a autora, é um desperdício organizarmos o processo do conhecimento e, sobretudo o seu ensino, por feudos binários (Geografia física / humana; ensino/pesquisa) tendo em vista que nosso contexto reclama de rupturas, "há necessidade do avesso, de virar o avesso do avesso" (SOARES, 2001, p. 25).

Deste modo, trazendo essa reflexão para a formação de professores, alguns indicativos já foram lançados, por professores que já perceberam a ineficácia do nosso atual sistema de ensino, bem como do seu papel conservador. Podemos exemplificar com o destaque feito por Nóvoa (2007) de que:

> A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. **Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente.** Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p. 14)

[49] A professora Drª. Maria Lúcia de Amorim Soares ***(in memorian)*** é figura importante na trama desta. É dela a concepção embrionária do ensino sob vias performáticas, disponível no citado "Girassóis ou heliantos" – texto citado neste trabalho – premissa que foi sistematizada pelo professor Emerson Ribeiro, em sua tese, exposta na introdução deste trabalho. Natural da cidade de São Paulo, destinou grande parte de sua vida dedicada ao ensino na cidade de Piedade. Faleceu no dia 21 de maio de 2014, deixando grande legado formativo.

O peso desta afirmação reflete na angústia a que muitos professores sentem ao deixaram a graduação, despreparados, tingidos de medo e espanto sobre o que lhes espera (terreno educativo). Assim, acreditamos que uma formação docente fortalecida de referências teóricas, centrada em práticas e aberta ao condicionamento da invenção, pode abrolhar em outro perfil de professores.

Contudo, para isso ser possível, é necessário que a classe docente tenha garantias de um trabalho digno, respaldado de forma institucional. É inconcebível, em peno século XXI, estarmos presenciando salas de aulas excessivamente lotadas de alunos, e os professores castrados sob a dependência da sua remuneração, prestarem-se a rotinas que adoecem seus corpos.

Em virtude disso, ressaltamos que alguns desses indicativos foram percebidos durante a condução da pesquisa, e não representam necessariamente o contexto que se encontram atualmente esses professores, mas são experiências cumulativas da recém experiência desses professores. Bebendo novamente das contribuições de Nóvoa (2007), acreditamos que saberemos muito de determinada sociedade pela forma com a qual ela trata os seus professores.

Destarte, mesmo que tenhamos descrito nas páginas anteriores, a experiência e a energia criadora de jovens professores, acreditamos que o macro contexto que se encontram é venéfico e insalubre para o ofício docente, especialmente da criatividade. Cabe salientar que, essa dissertação não pretende ser panfletária, muito menos sensacionalista-romântica, mas pelo exercício do compromisso da pesquisa, reverberar preocupações reais da formação docente.

Ademais, não pretendemos criar nenhuma bula metodológica nem tampouco sitiar o que deve (ou não) ser feito pelo professor. Acreditamos, pelas experiências aqui descritas, incentivar muito mais uma ressignificação dessas práticas, do que meramente uma reprodução delas.

Sabemos que a existência de propostas não basta, tendo em vistas que **“a experiência tem mostrado que os professores não modificam seus modos de encaminhar o trabalho ao tomar conhecimento de propostas alternativas**”, mas modificam-se, ao possuir efetivas e qualitativas condições estruturais de trabalho (CAVALCANTI, 2013, p. 371-372, **grifo nosso**)

Diante do exposto, custa salientar que a consideração de práticas e posturas alternativas depende, em tese, da “apropriação consciente” por parte dos professores, ou seja, eles precisam de fato acreditar que determinada possibilidade pedagógico-didática lhe convém (CAVALCANTI, 2013).

Destarte, esse movimento se faz de forma intrapessoal, e não pode ser incorporado somente com o contato nem tampouco com a imposição de políticas públicas. Corroborando

com este pensamento, Tardif (2010) escreve que:

> O que as pesquisas sobre os saberes profissionais mostram é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar de pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2010, p. 265).

Com isto, queremos dizer que para evocarmos uma formação criativa de professores, a partir dos elos da prática, necessitamos inserir, sobretudo, desde a formação inicial de professores condições estruturais que permitam aos docentes a produção de experiências que poderão ou não ser incorporadas ao seu perfil, mediante seu poder de filtragem.

Argumentamos, com base no lastro de dados empíricos desta pesquisa, que o PIBID Geografia da URCA conseguiu, às custas da sua estrutura e de seu projeto alternativo (página 65), mobilizar elementos que foram apropriados por alguns dos seus integrantes. Parte desse desdobramento, acreditamos que se deu sobre as bases do estímulo a inventividade, reconhecidamente expressos nas descrições e práticas supracitadas. Nestes termos, Michel Sérres nos diz que:

> **O objetivo do ensino é a invenção, único ato intelectual verdadeiro, uma ação de inteligência.** O resto é cópia, reprodução, ou mesmo preguiça, embromações, sonolência. Só a invenção concreta prova que se pensa realmente a coisa que se pensa. Eu penso, portanto invento. Eu invento, portanto penso. (SERRES, 1993, p. 3)

Em estado de esperança, acreditamos que novas reflexões sejam oportunizadas mediante o exercício tão necessário da crítica, a partir dessa pesquisa, que sabemos ser necessária para ultrapassarmos a incompletude e, mais que isto, seu inacabamento.

8 TERRA-À-VISTA – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecendo nossas considerações sobre as últimas-primeiras linhas desta pesquisa, parafraseamos Paulo Freire com a certeza de que **pesquisar,** assim como ensinar**,** exige consciência do inacabamento.

Neste ato, ao direcionarmos a atenção para o mar de informações que produzimos, ressaltamos que o cumprimento dos objetivos, que por hora acreditamos tê-los feito, não foram nossa maior contribuição. Ao passo disso, nessa viagem que é o ato investigativo, o sentido de inacabamento é muito mais satisfatório para nos mantermos dispostos a permanecer atentos às mudanças do mundo e dos problemas evocados neste texto.

Diante disso, notamos que algumas arestas foram deixadas antes e durante o percurso desta investigação. Em nossa compreensão, podemos citar três das que mais nos incomodaram:

a primeira, sob a via do recorte de sujeitos; a segunda, acerca dos procedimentos metodológicos e a terceira, no que tange o material de análise produzido.

Deste modo, para nós, a primeira intempérie deixada nesta pesquisa se refere ao fato de que, em um universo de sujeitos (42 bolsistas), (5 supervisores), (2 coordenadores institucionais), como imaginar a ressonância desse programa considerando somente parte (5) desse conjunto, em detrimento da sua totalidade?

Do ponto de vista metodológico, pelas condições de tempo e acesso aos sujeitos, perdemos a oportunidade de acompanhar de forma mais sequenciada e latente a abordagem e prática desses sujeitos, chegamos a supor o uso de ferramentas da pesquisa etnográfica, proposição que foi desconsiderada em virtude do tempo necessário para tal ação.

Por fim, do ponto de vista da abordagem do lastro empírico produzido, sentimos dificuldades em desenvolver esquemas de interpretação, principalmente pela abertura que a categoria criatividade possui, tendo em vista que, durante nosso processo de qualificação, optamos em não utilizar a análise de conteúdo enquanto técnica de interpretação, sobretudo por entendermos que nossos objetivos poderiam ser atingidos sem a utilização desta. Ao fim desta pesquisa, mantemos esta posição.

Desse modo, amparando-nos novamente na analogia da navegação, enfrentamos "maresias e maremotos" durante nossa viagem-investigativa. Assim, desde o processo laboratorial de consulta e revisão dos teóricos, perpassando pela abordagem dos sujeitos, e por fim, imprimindo em texto as associações feitas pela mente na sistematização dos dados.

Ancorados nas experiências encontradas mediante a prática dos professores, podemos novamente enfatizar que, mesmo delimitando as discussões no âmbito da criatividade, os professores possuem referências latentes da sua utilização enquanto instrumento didático, seja por meio da associação, seja por meio da representação de conteúdo.

A partir disso, empenhamos em entender a criatividade enquanto uma ferramenta de associação que facilita o processo de ensino, mediante as conexões entre a materialidade e os conteúdos do mundo, cuja potência didática está na relação entre dois ou mais sistemas de referências – Humor – Geografia – Arte – Etc.

Destarte, pelo estudo produzido, certamente voltaremos a mergulhar nessas questões, por hora mais preparados e atentos às turbulências. Para tanto, reafirmamos nesta pesquisa o compromisso com a universidade pública, palco deste ensaio e, mais que isto, desejamos ao leitor que ao lançar a reflexão sobre as páginas pretéritas deste trabalho, compreenda a imensidão do papel que a educação dispõe sobre a vida (criadora) dos seres humanos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. 4ª ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2009. 340 p.

ALENCAR, Eunice Soriano de. Como Desenvolver o Potencial Criador: Um guia para a liberação da Criatividade em sala de aula. 11ª Ed. Petrópolis, RJ:Editora Vozes, 2009.

ALMEIDA, José Luís Vieira de. Trabalho docente: uma categoria ontológica. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 117-126, dec. 2007. ISSN 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/464>. Acesso em: 29 may 2019. doi:https://doi.org/10.21723/riaee.v2i2.464.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

BURKE, Peter. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru: Educs, 2004. 270 p.

CHAUI, M,. Convite à Filosofia. 9. Ed. São Paulo Ática, 1995.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO? Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário nacional: Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 2010. p. 1-15.

_____. O Ensino de Geografia na Escola. 1. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2012. 208p .

_____. Os Conteúdos Geográficos no Cotidiano da Escola e a Meta de Formação de Conceitos. In: Maria Adailza Martins de Albuquerque; Joseane Abílio de Sousa Fereira. (Org.). Formação, Pesquisas e Práticas Docentes. 1ed.João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora LTDA, 2013, v. 1, p. 367-394.

CANDAU, Vera Maria (Org.) A Didática em questão - Petrópolis. Vozes, 1984, 114 p.

CAPEL, Horacio. El Positivismo y la Geografía. In: ____. Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Barcelona: Barcanova, 3 ed, 1988. (p. 267 - 312) (45p.).

CALDAS, Andréa do Rocio. Desistência e resistência no trabalho docente: um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná -UFPR. Curitiba, 2007.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de Campo como descoberta e criação. IN: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 51-66, 2002.

CUNHA, Maria Soares da. Apontamentos dos Cariris novos ou do Cariri-Araripe nos oitocentos: Cariri cearense nos escritos dos naturalistas João da Silva Feijó e George Gardner. GEOSABERES: Revista de Estudos Educacionais, v. 6, p. 17-32, 2015

CUNHA, Maria Soares da. Pontos de (re) visão e explorações historiográ-ficas da abordagem regional: exercício a partir do Cariri cearense (séculos XIX e XX). Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de PósGraduação em Geografia, Fortaleza, 2012.

DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Vygotski e Lukács. In: DUARTE, Newton & DELLA FONTE, Sandra Sares, Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados. 2010. p. 154-163.

DUARTE, N.; Ferreira ; ASSUMPCAO, M. C. ; SACCOMANI, M. C. . O Ensino da

Recepção Estético-Lierária e a Formação Humana. Eccos Revista Científica (Online), v. 28, p. 31-48, 2012.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013

DURAND, Gilbert. A imaginação simbólica. Tradução Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FERNANDES, L. V.. O trabalho docente à luz da perspectiva materialista-histórica. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED - Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 2013, Goiânia. 36ª Reunião Nacional da ANPED - Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais, 2013.

FELÍCIO, H. M. dos. O PIBID como 'terceiro espaço' de formação inicial de professores. Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), v. 14, p. 415-434, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido .-. 5ª.ed.rev.e atual.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____, P. Pedagogia da autonomia.- 54ª ed – Rio de Janiero: Paz e Terra, 2016

_____, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. -. 22ª ed – São Paulo: Paz e Terra, 2005

FREITAS, R. Regiões Metropolitanas: uma abordagem conceitual, Humanae, v.1, n.3, p. 44-53, 2009.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. As ciências humanas. In: ____. As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1990, pp. 361-404.

GAMBARATO, Renira R.. Signo, significação, representação. Communicare (São Paulo), v. 5, p. 45-53, 2005.

GATTI, Bernadete A. (et. al.). Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GODOY, Arilda Schmidt.In-trodução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35,n. 2, p. 57-63,1995.

GIROTTO, E. D.. O PIBID e o saber da experiência: uma análise a partir do subprojeto Geografia da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão, PR. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 19, p. 43-46, 2015.

GIL, Antonio, C. Métodos e Técnicas da pesquisa social. 5.ed. São Paulo. Atlas, 1999

HARARI, Yuval Noah. Sapiens – Uma breve história da humanidade; tradução Janaína Marcoantonio. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2018. p.592

HAETINGER, Max Gunther. Aprendizagem Criativa: Educadores Motivados para enfrentar os desafios do novo século: educação a distância, redes de aprendizagem, criatividade e motivação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

INGOLD, Tim. /2011 – /Estar vivo: /ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. /Tim Ingold; /tradução de Fábio Creder.- /Petrópolis, /RJ/: Vozes, /2015. – (Coleção Antropologia).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (2010). Censo

Demográfico. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br > Acesso em: 22 de Junho de 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). Perfil das Regiões de Planejamento – 2017. Disponível em: file:///F:/CARIRI%20CEARENSE/PR_Cariri_2017%20IPECE.pdf Acesso em 22 de Junho de 2019.

JUNQUEIRA, Fernanda. Sobre o conceito de Instalação. Rio de Janeiro, Revista Gávea, n. 14, set. 1996. p. 564.

JAPIASSÚ, Hilton Pereira.; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf Acesso em: 29 Mai. 2021.

KNELLER, George F. Arte e ciência da criatividade. são Paulo, I BRASA, 1978. Disponível em: https://www.google.com/search?q=kneller+criatividade&rlz=1C1CHBD_pt-PTBR860BR860&oq=Kneller+Criati&aqs=chrome.0.0i355i512j46i512j69i57j0i22i30.3695j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Acesso em: 20/07/2019.

LARROSA, J.. "Notas sobre a experiência e o saber de experiência" IN: Revista Brasileira de Educação. nº 19, Jan./ Fev./ Mar/ 2002

LACOSTE, Yves. A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone. p. 103-117.

LEITÃO, M. V. Carta a Vygotsky acerca da educação de surdos. Revista Educação em Debate, Fortaleza, Ano 22, v. 1, n. 41, p. 20-30, 2001.

LARROSA, J. Pedagogia Profana. 5º edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LUKÁCS, György. Estética, v. I, Barcelona, Ed. Gribjalbo, 1974, p. 11-12

LURIA, Alexander Romanovich Curso de Psicologia geral. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. v., 1979.

LUBART, Todd. Psicologia da criatividade. Tradução de Márcia Conceição

Machado Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://docero.com.br/doc/x8c1x Acesso em 26/07/2019.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. 29ª. Ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. t. 1, v. 1, 2011.

_____. Crítica da filosofia do direito de Hegel .- 3. ed. – São Paulo : Boitempo, 2013. 184p.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo, Boitempo, 2004.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. A Ideologia alemã: Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2007.

MAY, Rollo. A Coragem de criar /; tradução de Aulyde Soares Rodrigues. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2012

MARTINEZ, Alfonso Corona. Ensaio sobre o projeto. Brasília: Ed. UnB, 2000

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991 Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf Acesso em: 29/04/2018.

NÓVOA, Antonio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. São Paulo: SINPRO, 2007

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a profissão. Lisboa: Dom Quixote, 1992 p.15-33

NASCIMENTO, Diego Coelho do. Ser-Tão "metropolitano" : especialidade e institucionalidade na Região Metropolitana do Cariri / Diego Coelho do Nascimento. – 2018. Tese (Doutorado em Geografia Humana. Universidade Federal de Pernambuco. Orientadora: Tânia Bacelar de Araújo. Coorientador: Suely Salgueiro Chacon.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. O nascimento da Tragédia; tradução de Antonio Carlos Braga. – São Paulo: Escala, 2013.

NUNES, Ana I. B. L. e SILVEIRA, Rosemery do No .. Psicologia da aprendizagem: teorias e contextos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, I. B.. Docência na educação básica: saberes, desafios e perspectivas. Contrapontos (UNIVALI), v. 09, p. 18-31, 2009.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.187p

ESTEVE, J. M., O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: (Org). Saberes pedagógicos e atividades docentes. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34

_____, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.103-126

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender geografia. São Paulo: Cortez, 2009.

PINHEIRO, Antonio Carlos. . Lugares de professores: vivências, formação e práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. 1. ed. São Paulo: Porto de Ideias, 2013. v. 1. 180p .

QUEIROZ, Ivan da Silva. Região Metropolitana do Cariri cearense, a metrópole fora do eixo. Mercator, Fortaleza, v. 13, n. 3, p. 93-104, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/mercator/v13n3/1676-8329-mercator-13-03-0093.pdf Acesso em: 04/10/2018

RAMIRES, Jéssica; ARMOND, Núbia Beray; SALGADO, Carla Maciel. A variabilidade pluviométrica no Cariri cearense e a influência das teleconexões ENOS e ODP. Os Desafios da Geografia Física na Fronteira do Conhecimento, v. 1, p. 2138-2150, 2017.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

RIBEIRO, Emerson. Processos Criativos em Geografia: Metodologia para a Sala de Aula em Instalações Geográfica. 2014. Tese (Doutorado em Geografia (Geografia Humana)) - Universidade de São Paulo. Orientador: Gloria da Anunciação Alves.

_____, . Arte e a Criatividade em Geografia: Práticas Pedagógicas em Instalações Geográficas. 1. ed. Fortaleza: Universidade Regional do Cariri, 2016. v. 1. 124p .
ROUANET, Sérgio Paulo. “Razão e paixão.” In: CARDOSO, Sérgio et al. A Paixão. São Paulo: Companhia das Letras, 1987; pp. 437-468.

SAVIANI, Demerval. (2008). *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. 10. Ed. Campinas, Autores Associados.

SENE Eustáquio de & MOREIRA, João Carlos. Trilhas da Geografia, volumes 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. São Paulo: Scipione. 2000.

SACCOMANI, Maria Claudia Silva.. A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vygotski. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. v. 1. 240p .

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Rev. Bras.de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/427979460/SHIROMA-E-O-Politica-educacional Acesso em: 28/02/2020.

SOUZA, Vanilton Camilo de. . DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. In: Maria Adaliza M. Albuquerque; Joseane A. de S. Ferreira. (Org.). Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reforma Curriculares em Questão. 1ªed.João Pessoa: Mídia, 2013, v. Unico, p. 9-494.

SOUSA NETO, M. F.. A Aula. Geografares (Vitória), Vitória/ES, v. 1, n.1, p. 115-120, 2001.

SANTOS, D. (1). ACERCA DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO. *Revista De Teoria Da História - Journal of Theory of History*, *6*(2), 27-53. https://doi.org/10.5216/rth.v6i2.28974

SHULMAN, Lee S., “Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”, a *Harvard Educational Review*, v. 57, v. 4, n. 2 (2014) n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicadocom autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. p. 196 – 228.

SCHNEIDER, M. P. ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. RBPAE - v. 31, n. 3, p. 493 - 510 set./dez. 2015.
FREITAS, A. S. F. ; TERAMATSU, G. ; STRAFORINI, R. . As dimensões territorial e política do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Revista Terra Livre, v. 1, p. 75-113, 2017.

SOARES. M. Lucia de A. Girassóis ou Heliantos maneiras criadoras de conhecer o geográfico. Sorocaba: PM - Linc, 2001. 180p
SERRES, M. *Filosofia Mestiça*, Rio de Janeira, Nova Fronteira, 1993.

SIQUEIRA, J. Criatividade aplicada – Habilidades e técnicas essenciais para aa criatividade, inovação e solução de problemas. 1ª edição. Rio De Janeiro, 2015.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 11º edição. Petrópolis: Vozes, 2010

TURRA NETO, N. . Pesquisa Qualitativa em Geografia. In: XVII Encontro Nacional de Geógrafos - XVII ENG, 2012, Belo Horizonte. Anais do XVII Encontro Nacional de Geógrafos: entre escalas, poderes, ações, geografias, 2012.

TORRE, Saturnino de la. – Dialogando com a criatividade. – Da identificação a criatividade paradoxal. Sâo Paulo: Madras, 2005.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YÁZIGI, Eduardo. Abdo. Milton e a criatividade. In: Maria Adélia Parecida de Souza. (Org) O mundo do cidadão e o cidadão do mundo. São Paulo: Hucitec, 1996, v., p.325-425.

VITTE, Antonio Carlos. Da metafísica da natureza à gênese da Geografia Moderna. In: Contribuições à história e à epistemologia da Geografia/ Antonio Carlos Vitte (Org). – Rio de Janeito: Bertrand Brasil, 2007. 294.

VIGOTSKI, Lev Semionovich (2012). "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade escolar". In: VIGOTSKI, Lev Semionovich; Luria, Alexander Romanovich & Leontiev, Alexi Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo, Ícone. p. 103-117.

VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1999.
_____. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.
VILLAÇA, F. O espaço intraurbano no Brasil. São Paulo: Studio Nobel, 2. Ed. 2001.

VESENTINI, J. W.. Repensando o Ensino da Geografia para o Século XXI. São Paulo: Plêiade, 2009. 161p .

WALLON, Henri. Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada; tradução de Gentil Avelino Titton. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. pp. 207-236.

ANEXO

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA **CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA** **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO** **ALUNO: CARLOS AUGUSTO BARROS DA SILVA** **ORIENTADOR: ANTONIO CARLOS PINHEIRO** **COORIENTADOR: EMERSON RIBEIRO**

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A) Sabendo-se que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência deixou de fazer parte enquanto programa da Universidade Regional do Cariri (URCA), conte-me um pouco sobre como foi o seu interesse em participar do PIBID e como se deu a sua inserção no programa.

B) O(a) professor (a) pode apontar contribuições do programa que marcaram a sua entrada na docência?

C) Como é de conhecimento do (a) professor (a), todos os projetos desenvolvidos no PIBID Geografia da URCA, no período de 2014 à 2016, utilizaram a metodologia das Instalações Geográficas nas escolas receptoras do programa. Qual a sua opinião sobre os pontos positivos e negativos do uso dessa metodologia no programa?

D) Professor (a), de acordo com o projeto norteador trabalho, no PIBID, a criatividade e a pesquisa são fundamentos primordiais do processo de desenvolvimento dessa metodologia em sala de aula, na sua concepção qual a importância desses elementos na prática em sala de aula?

E) Você pode nos apontar uma noção própria de criatividade? Se não, houve alguma contribuição do PIBID nesse entendimento?

F) Diante a leitura dos relatórios produzidos do programa, e consequentemente a visualização de registros fotográficos, a dimensão artística das Instalações Geográficas é comumente apontada. Você poderia comentar sobre o que considera importante acerca da dimensão artística no/ para o ensino de Geografia?

G) A partir das suas experiências no programa, o uso da metodologia das Instalações Geográficas repercutiu na sua maneira de desenvolver o conteúdo na rede básica de ensino? Se não, aponte as causas.

H) Hoje, enquanto professor da rede básica, nas suas práticas em sala de aula, você vem produzindo estratégias didáticas similares as feitas no PIBID?

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA **CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA** **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO** **ALUNO: CARLOS AUGUSTO BARROS DA SILVA** **ORIENTADOR: ANTONIO CARLOS PINHEIRO** **COORIENTADOR: EMERSON RIBEIRO**

TERMO DE CONSSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa realizada por Carlos Augusto Barros da Silva que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, na Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está disposto em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. A presente pesquisa tem como objetivo compreender se houveram reflexos da formação oferecida pelo PIBID Geografia, através da metodologia Instalações Geográficas, na identificação de habilidades criativas pelos ex-bolsistas participantes do programa. Ao participar da pesquisa, você permitirá que o investigador faça a coleta de dados, com o propósito de obter informações pertinentes para a execução do estudo, através da realização de uma entrevista de caráter semiestruturada, utilizando-se de um gravador de áudio para registro, a partir de um roteiro planejado. A utilização da entrevista tem o intuito de obter informações e esclarecimentos alusivos à formação obtida no PIBID. Os sujeitos terão o direito de retirar o consentimento a qualquer momento sem o risco de serem penalizados (as) por isso, assim como, de solicitar quando sentir necessário, esclarecimentos por parte do pesquisador.

_____

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,_____, RG_____
CPF _____, Dou fé e concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado (a) e esclarecido pelo pesquisador sobre a pesquisa e os desdobramentos nela envolvidos. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

_____ _____

Local e data Assinatura