

LEITURAS DE MUNDO(S) NO ENSINO DE GEOGRAFIA

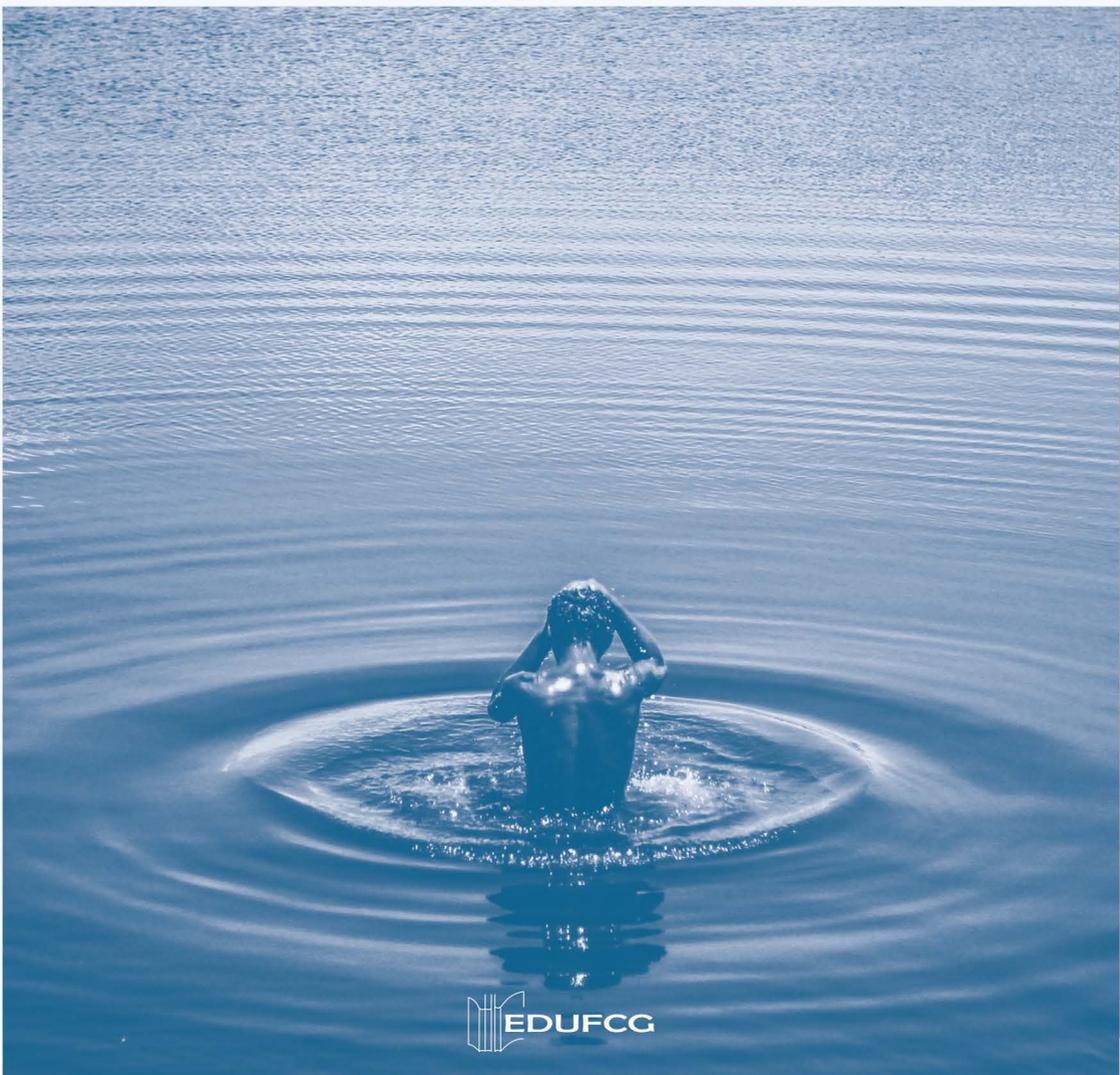
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS FORMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO

CÍCERA CECÍLIA ESMERALDO ALVES

PATRÍCIA BRITO SOUZA DA NÓBREGA

ORGS



Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo
Cícera Cecília Esmeraldo Alves
Patrícia Brito Souza da Nóbrega
(orgs.)

LEITURAS DE MUNDO(S) NO ENSINO DE GEOGRAFIA

EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS FORMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR



Campina Grande-PB

2022

Os direitos desta edição são reservados à EDUFMG
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG

L533 Leituras de mundo (s) no ensino de geografia [recurso eletrônico]: experiências e práticas formativas no ensino superior / Ivalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, Cícera Cecília Esmeraldo Alves, Patrícia Brito Souza da Nóbrega organizadores. – Campina Grande: EDUFMG, 2022. 450 p. : il. color.

E-book (PDF)
ISBN 978-65-86302-57-8

1. Formação de Professores. 2. Formação Inicial Discente. 3. Ensino de Geografia. 4. Aprendizagem e Interdisciplinaridade. I. Di Lorenzo, Ivalda Dantas Nóbrega. II. Alves, Cícera Cecília Esmeraldo. III. Nóbrega, Patrícia Brito Souza da. IV. Título.

CDU 377.8:910(07)

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15225

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFMG
editoradaufcg@gmail.com

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho
Reitor

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

Prof. Dr. Patrício Borges Maracajá
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Diagramação

Petrônio Franco Fernandes
Capa

Natália Dantas Nóbrega Di Lorenzo
Fotografia

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEL)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

Aos Ex-Presidentes do Brasil Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, lideranças políticas cujas lutas e resistências lograram êxitos para que houvesse o sucesso e a interiorização da educação pública superior no país, especialmente nos espaços do Semiárido.

APRESENTAÇÃO

Este livro é a materialização de um processo iniciado por ocasião do ingresso de seus autores no convívio acadêmico. Traz, em sua essência, relatos das diversas vivências motivadas pelos projetos que as impulsionaram como as atividades de trabalhos de conclusão de curso – TCC, dos estágios supervisionados e práticas de ensino, assim como do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e do Programa Residência Pedagógica de Geografia, a partir do Centro de Formação de Professores–CFP, da Universidade Federal de Campina Grande–UFCG, em Cajazeiras-PB.

Fazendo uso dos títulos das pesquisas produzidas, aqui neste livro apresentados, estes desde já nos permitem um aprendizado que somente quem os vivenciou pode ensinar; abordam experiências concebidas através das relações de trabalho socializadas nas escolas, no campo, na universidade, nos palcos das atividades humanas, produtos e produções da interação social.

Enquanto política de formação, os diálogos e os saberes aqui registrados contribuem para a formação do discente quando se exige que a escola seja seu olhar mais profundo, almejando o aprendizado dos alunos em seu exercício maior de docência. A ressignificação dessa relação, através do PIBID, proporciona um convívio com a escola cujo aprendizado se reforça com a associação da academia na efetividade de sua práxis: quando transpassa os muros da universidade, todo conhecimento tem a oportunidade de se expandir. E

o conhecimento pedagógico no ensino da Geografia se fortalece a cada nova experiência.

A formação de professor é também a formação de um pesquisador, pois aguça o interesse pelo saber, pelo descobrir, pelo dividir e pelo ensinar. E este ensinar permite aprender; e o ciclo se renova a cada sala de aula; e a cada ensino, um novo saber. O saber do professor, que impulsiona o pesquisador a descortinar novos saberes, se revitaliza na culturalidade descoberta, adiciona novas verdades adentrando outras dimensões, cujas vivências transportam para novos mundos.

O palco do saber poder ser representado pelas itinerâncias que permeiam a formação do ensino, nas suas variadas temporalidades, evitando o desperdício e registrando a aprendizagem. Socializar os saberes, respeitando as linguagens da compreensão, é uma forma de perpetuar descobertas e permitir novos avanços. Dialogar com a ciência é também ouvir os que não podem falar quando clamam por direitos em respeito aos deveres, seja pela educação, pela saúde, pelos transportes, pela alimentação, pela habitação, etc. Dialogar com a ciência é cuidar, indiferentemente, do campo ou da cidade; é cuidar do outro.

As redes de ensino e do conhecimento, com que a Geografia se materializa, fazem uso das diversas possibilidades e as transformam em ferramentas de produção, ensino, conhecimento e aprendizagem. Seja no teatro ou na sala de aula, como aluno ou professor, é compromisso perpétuo transformar o espaço acadêmico ou escolar em um lugar infinito de infinitas possibilidades.

A produção acadêmica é um exemplo ímpar de como ciência e sociedade se alinham para o saber, para a descoberta do papel social que nos torna responsáveis pelo mundo que produzimos. Pudera todos os docentes e discentes socializassem suas pesquisas e que estas atingissem seu universo de ação.

Nesse sentido, fazer parte deste projeto, que culmina com a leitura e a discussão que evolui ao momento da leitura, é dar continuidade aos trabalhos; é levar, para além dos muros da universidade, conhecimento e experiência de quem se prepara para a construção permanente de saber ensinar ensinando a aprender.

PROF.^a DR.^a FIRMIANA SANTOS FONSECA SIEBRA

Universidade Regional do Cariri – URCA/CE
Departamento de Geociências/ Curso de Geografia

SUMÁRIO

EIXO I

POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM GEOGRAFIA

- | | | |
|----------|--|------------|
| 1 | A GESTÃO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS
E SABERES NO PIBID GEOGRAFIA | 17 |
| | <i>Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo
Cícera Cecília Esmeraldo Alves
Patrícia Brito Souza da Nóbrega</i> | |
| 2 | CONTRIBUIÇÃO DO PIBID GEOGRAFIA NO
FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DE PROFESSORES SUPERVISORES | 49 |
| | <i>Maria Marlene Dantas de Magalhães
Cícera Cecília Esmeraldo Alves</i> | |
| 3 | A FORMAÇÃO DO DISCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA
EM GEOGRAFIA DO CFP/UFGG: A EXPERIÊNCIA DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA | 79 |
| | <i>Cícera Cecília Esmeraldo Alves
Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo</i> | |
| 4 | DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO À ESCOLA DO CAMPO EM
ÁREA DE ASSENTAMENTO RURAL DA REFORMA AGRÁRIA | 93 |
| | <i>Felipe Pereira dos Santos</i> | |
| 5 | O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA
PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA:
DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA | 123 |
| | <i>Edcleide Gomes de Lima
Cícera Cecília Esmeraldo Alves</i> | |

6 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES** 135

*Francisca das Chagas Silveira Lacerda
Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo*

7 **O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID** 151

*Dayane da Silva Tomaz
David Luiz Rodrigues de Almeida*

8 **O PIBID DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE** 177

*José Joaquim de Oliveira Neto
Cícera Cecília Esmeraldo Alves*

9 **O PIBID DE GEOGRAFIA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA** 207

*Mismana Morais Moura
Cícera Cecília Esmeraldo Alves
Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo*

EIXO II

ESCOLA, EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

10 **A GESTÃO EDUCACIONAL E O ESPAÇO ESCOLAR COMO UM LUGAR DE POSSIBILIDADES EM ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE POMBAL, PARAÍBA** 239

Ana Paula Pessoa dos Santos Bezerra

11 **A LITERATURA, O CINEMA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO BASEADO NA CULTURALIDADE SERTANEJA** 267

Gisele Cipriano dos Santos

12 **APROXIMAÇÕES ENTRE GEOGRAFIA, TERRITÓRIO E RELIGIÃO NO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS, PARAÍBA** 285

*Maglandyo da Silva Santos
Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo*

13 **EVASÃO ESCOLAR EM ESCOLA DO CAMPO EM MUNICÍPIO NO ESTADO DO CEARÁ** 305

*Maiara Felix Fernandes
Cícera Cecília Esmeraldo Alves*

14 **PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO AO ESTUDO MONOGRÁFICO DE UM PROFESSOR PESQUISADOR NA ESCOLA E NO CAMPO** 341

Maglandyo da Silva Santos

15 **SITUAÇÃO DE SAÚDE DE AGRICULTORES E EXPOSIÇÃO AOS AGROTÓXICOS EM COMUNIDADE RURAL NO MUNICÍPIO DE SANTA HELENA-PB** 373

*José Élio Parnaíba Duarte
Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo*

16 **TEATRO E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO PELA FAMÍLIA DOS EDUCANDOS** 397

*José Denilson Feitoza Rolim
Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo*

17 **TECENDO REDES DE CONHECIMENTO: A INTERNET COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA** 425

*David Kennedy Tavares da Silva
Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo*

SOBRE AS AUTORAS ORGANIZADORAS 445

SOBRE OS/AS DEMAIS AUTORES/AS 447



EIXO I

**POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL
DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM GEOGRAFIA**



I

A GESTÃO E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS E SABERES NO PIBID GEOGRAFIA

Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo¹

Cícera Cecília Esmeraldo Alves²

Patrícia Brito Souza da Nóbrega³

Introdução

Realizar a gestão em subprojeto de Geografia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande, situada no município de Cajazeiras-PB, exige esforços no sentido da promoção da organização e orientação

[1] Professora Adjunta na UFCG, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Gestão do PIBID 2015-2018. Coordenadora de área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. Colaboradora na Coordenação de Área do Programa Residência Pedagógica Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ivanaldadantas@gmail.com.

[2] Professora Adjunta na UFCG, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e colaboradora na Coordenação de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

[3] Mestre em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade Federal da Paraíba–UFPB e graduada em Química (Lic.) pelo IFPB. Ex-bolsista de ID do PIBID. Atua na área de Saneamento Ambiental, Educação Ambiental e Ensino de Química. Colaboradora na Coordenação de Área do PIBID Subprojeto Geografia. E-mail: patriciadano-brega@hotmail.com.

de equipe de ação, bem como traz oportunidades de aprendizagens para aqueles que dele participam, quais sejam: coordenador institucional, coordenador de área, supervisor, bolsistas de Iniciação à Docência – ID, voluntários, discentes da escola da Educação Básica, colaboradores.

Apresentamos experiências como coordenadoras de área do PIBID Subprojeto Geografia (duas primeiras autoras) e colaboradora (última autora), referente à vigência do Edital 07/2018 (CAPES: 2018) – (2018-2020), com a participação de doze bolsistas de Iniciação à Docência–ID, cinco voluntários de ID, um professor supervisor bolsista da Educação Básica, na Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental–EMEIEF Matias Duarte Rolim, com o atendimento em quatro turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental; e uma professora supervisora voluntária, atuante no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba–IFPB – com três turmas do Ensino Médio. Tais instituições se situam na cidade de Cajazeiras, Região Geográfica Intermediária de Sousa-Cajazeiras, Paraíba.

A construção de conhecimentos e saberes implica situações distintas. Quando se trata de qualidade de formação inicial discente para a docência, situa-se a construção de saberes, os quais envolvem, por um lado, os saberes docentes; e por outro, os saberes discentes, isso de distintos sujeitos da escola e da universidade. Tais saberes estão relacionados a sujeitos distintos – educador e educando, os quais podem ser entendidos como aqueles que ensinam e aprendem e vice-versa.

Contudo, no caso da construção de saberes docentes, aqui chamamos a atenção para o fato de que, estando em processo formativo inicial para a docência, os licenciandos estão aprendendo com docentes e discentes para se tornarem futuros professores. Sendo assim, estão construindo, no exercício das disciplinas de práticas e estágios e em programas de formação como o PIBID, os saberes docentes considerados importantes para o exercício da docência. Esses saberes referem-se ao conhecimento acadêmico, da disciplina

e da didática; e a um conjunto de saberes vinculados à prática e às experiências profissionais no âmbito da classe a que pertence e do ambiente da escola (TARDIF, 2002).

Para o entendimento da temática proposta, realizamos pesquisa bibliográfica, de campo e documental, considerando nossa atuação no subprojeto, envolvendo os bolsistas de ID e os supervisores. Assim, partimos do entendimento acerca do interesse maior dos licenciandos, da formação inicial docente em Geografia e de sua inserção no PIBID.

Formação inicial docente no curso de licenciatura em Geografia do Centro de Formação de Professores

A formação inicial docente ocorria, principalmente, nas licenciaturas criadas nas capitais, cidades grandes e médias na região Centro-Sul do país e na faixa mais urbanizada da região Nordeste (PONTUSCHKA, 2013). Posteriormente, nas duas últimas décadas, tem havido uma nova cartografia da educação no Ensino Superior, a partir da interiorização da rede pública de ensino, especialmente nas licenciaturas.

O curso de licenciatura em Geografia do CFP/UFCG remonta a um tempo anterior ao momento de maior expansão da interiorização do Ensino Superior no país. Criado em 1º de agosto de 1979, mediante Resoluções nº 136/79 e 294/79 (UFPB, 1979), pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão–CONSEPE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, instituição à qual pertencia, o atual CFP da UFCG foi inaugurado no dia 03 de fevereiro de 1980.

Sua criação se deu a partir da federalização da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIC) de Cajazeiras-PB. Nesse período, o curso já era reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria nº 17, de 08 de janeiro de 1982 (MEC, 1982). Após vinte anos da criação do curso pela UFPB, ocorreu

uma nova divisão, na qual o curso deixaria de pertencer à UFPB e passaria a fazer parte da UFCG, mais especificamente, ao Campus V da UFCG, sendo reconhecida a sua especialidade como Centro de Formação de Professores–CFP.

O Projeto Pedagógico do Curso – PPC data do ano de 2008 (UFCG, 2008) e se constitui uma referência na região, pois se trata de uma área limítrofe do Estado da Paraíba, o que promove maior interação com outros estados circunvizinhos, como Ceará e Rio Grande do Norte, entre outros estados brasileiros de onde advêm os educandos que acessam o CFP.

Voltado para o segmento da formação inicial docente em Geografia, considera especialmente que o exercício da função docente exige saberes necessários que remetem ao domínio do conteúdo, ao entendimento acerca de educação, escola e ensino, ao contexto sócio-histórico, ao desenvolvimento de habilidades e competências, aos saberes didático-pedagógicos e aos experienciais da função e prática docente (TARDIF: 2002).

Trata-se de dois cursos de licenciatura em Geografia, noturno e matutino, regidos pela Resolução nº 03/2008 (UFCG, 2008), a qual “aprova a estrutura curricular do curso de graduação em licenciatura em Geografia, do CFP/UFCG, conforme o Projeto Pedagógico, e dá outras providências”. Em seu artigo 3º, consta que o “curso terá duração mínima de 3.060 (três mil e sessenta) horas, correspondentes a 204 (duzentos e quatro) créditos” e, em seu artigo 9º, consta “a estrutura curricular fixada por esta Resolução entrará em vigência a partir do período 2008.2”.

O apoio à formação nos cursos mencionados se dá por meio de projetos como: PIBID, Residência Pedagógica, extensão, pesquisa, monitorias, monitoria inclusiva, além da existência de uma revista de periódicos, a *Geosertões*.⁴

[4] Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes>. Acesso em: 25 ago. 2021.

O PPC do curso (UFCG, 2008, p. 11) remete à formação inicial contemplando um perfil específico que seja capaz de:

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia [e], dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

A matriz curricular do curso de Geografia se expressa em três núcleos (NÚCLEO ESPECÍFICO, NÚCLEO COMPLEMENTAR e NÚCLEO DE OPÇÕES LIVRES), em torno dos quais se articulam os conteúdos básicos e complementares organizados (Parecer CNE/CES nº 492/2001), discriminados a seguir.

Quadro 1 – Estrutura curricular dos cursos de Geografia do CFP–UFCG

Componentes por natureza	CR	CH	%
Básicos e profissionais Obrigatórios	154	2.310	75,9
Complementares Obrigatórios (Atividades Complementares Flexíveis de natureza Acadêmico-Científico-Culturais, Estágio Curricular Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso - TCC)	45	675	22,06
Complementares Optativos	05	75	2,45
Total	204	3.060	100,00

Fonte: UFCG (2008, p. 25-26).

A distribuição de carga horária implica 810 horas de práticas e estágios com o fim de que o licenciando se aproxime e experiencie o espaço escolar na formação, o que equivale a 26% do total de carga horária dos cursos. Na prática, reforça-se num curso de licenciatura a separação entre teoria e prática.

Dizemos isso, pois como podemos pensar a formação e educação de modo que se estabeleçam conexões dos conteúdos com a vida dos sujeitos desde as primeiras disciplinas do curso? Ou será que os conteúdos das disciplinas do Núcleo Específico não são próprios ou possíveis de serem correlacionadas com as realidades dos educandos?

Quando perguntados acerca de como deve ser a formação docente, os bolsistas de ID responderam que esta deve ser permeada pela prática intensiva nas escolas, assim como com a presença de programas como o PIBID:

ALUNO A–Deve ter mais projetos de incentivos como o PIBID.

ALUNO B–A partir da leitura de textos diversos e unindo a teoria à prática.

ALUNO C–De forma ampla e com um complemento extraclasse, isto é, com mais programas e projetos a serem desenvolvidos em escolas [de ensino] fundamental e de ensino médio.

ALUNO D–Mais prática, já que você será um professor, principalmente nas disciplinas de ensino e aprendizagem.

ALUNO E–A formação docente deve ser com o PIBID, havendo a conciliação da teoria e da prática em contado com a sala de aula, o quanto antes possível.

ALUNO F–Com mais práticas de ensino, onde os alunos, por estarem mais tempo em sala de aula ou até mesmo dentro das escola,s teriam mais visão da sua área de trabalho.

ALUNO H–Deve ser com uma maior atuação em sala de aula, só ver teoria não forma professores, mas sim, a prática.

ALUNO I–Deve ser mais direcionada para a realidade do que vamos vivenciar na sala de aula, os professores deviam se ater a uma didática pensando mais nos alunos e não apenas nos conteúdos, procurando métodos que facilitassem o aprendizado.

ALUNO J – Acredito que, desde o primeiro período, devem ser expostas matérias relacionadas ao convívio do professor com a sala de aula, para um melhor desenvolvimento do discente em formação.

No entanto, o Quadro a seguir apresenta a distribuição de carga horária e o modo como os cursos mencionados estão estruturados, o que demonstra distanciamento em relação à proposta dos educandos, conforme entrevista anterior, bem como a distribuição de carga horária destinada a práticas e estágios, e, finalmente, uma abordagem de conteúdos destituída da promoção das realidades dos sujeitos, a partir da promoção de atividades conteudísticas.

Quadro 2 – Distribuição de carga horária no PPC do curso de Geografia CFP–UFMG

Distribuição de carga horária	CH	CR
Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural	2040	136
Atividades complementares de natureza acadêmico-científico-culturais flexíveis	210	14
Prática como componente curricular	405	27
Estágio curricular supervisionado	405	27
Carga horária total	3060	204

Fonte: UFGG (2008, p. 29).

Na estrutura curricular, o curso apresenta:

- O Núcleo Específico contempla o conhecimento geográfico, o que inclui: História do Pensamento Geográfico, Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional e do Brasil;
- O Núcleo de Opções Livres refere-se aos créditos das disciplinas optativas e dos tópicos especiais em Geografia;
- O Núcleo Complementar contempla conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas do conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia. Estão compostos pelas disciplinas das áreas afins, as instrumentais e as pedagógicas (UFCEG, 2008, p. 23-24).

Os estágios curriculares são precedidos das disciplinas de práticas de ensino—Prática de Ensino em Geografia Física e Prática de Ensino em Cartografia—e ocorrem simultaneamente às demais disciplinas de práticas. A seguir, apresentamos essas práticas e seus pré-requisitos.

Quadro 3 – Disciplinas de Práticas no curso de Geografia

Disciplinas de Práticas	Disciplina Pré-Requisitos
Prática de Ensino em Geografia Humana	Geografia População Geografia Urbana Geografia Agrária
Prática de Ensino em Geografia Regional e do Brasil	Geografia Física do Brasil Geografia Regional do Brasil
Prática de Ensino em Cartografia	Cartografia Geral
Prática de Ensino em Geografia Física	Geomorfologia

Fonte: Organizado pelas autoras (2021).

Quanto à execução das disciplinas de estágios curriculares, elas se dão em ambientes e tempos diferenciados, uma experiência similar à pedagogia da alternância, pois, ao alternar, realiza em simultâneo a proposta de compreender como esses espaços são importantes para a formação licencianda e o que se pode realizar para refletir sobre a práxis do exercício formativo da docência.

Quadro 4 – Disciplinas de Estágios Supervisionados e Espaços de Aprendizagens

Disciplinas	Espaços de Aprendizagens	CH	CR
Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I	Na universidade e na escola como um todo	75	05
Estágio Curricular Supervisionado em Geografia II	Na universidade e na escola, turmas de 6º e 7º Anos	120	08
Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III	Na universidade e na escola, turmas de 8º e 9º Anos	90	06
Estágio Curricular Supervisionado em Geografia IV	Na universidade e na escola, turmas de Ensino Médio	120	08
Total	-	405	27

Fonte: Organizado pelas autoras (2021).

Conforme Quadro anterior, o Estágio Curricular Supervisionado possui 405 horas, ou seja, corresponde a 13% da carga horária total do curso, ocorrendo a partir da sua segunda metade.

Considerando a necessidade e a exigência legal do conhecimento do espaço escolar e das relações que nele se dão para que haja complemento do curso de licenciatura, há uma lacuna entre o processo formativo inicial docente e a proposta curricular, o que não é distinto para as demais licenciaturas no Brasil, bem como na forma de se construir educação. Ambos são carentes da proposta de

educação transformadora, emancipadora, seguindo a proposta de Freire (1995), pois a abordagem de conteúdos pela proposta curricular demonstra distanciamento em relação à construção da práxis.

Outro debate que está pendente na formação inicial docente diz respeito à relação universidade-escola, pois se o estágio que consolida a formação docente deve ser avaliado entre as instituições onde ocorrem – escola e universidade – há muito que está vivenciando impasses nessa relação, pois há restrição nesta, uma vez que permeia o limiar da formalidade, não aprofundando a discussão acerca dos processos que ocorrem durante a realização dos estágios e os resultados obtidos.

Conforme o PPC dos cursos de Geografia (UFCG, 2008, p. 27):

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado na escola de Educação Básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (Parágrafo 3º do Art. 13, da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002).

Diante do que consta no PPC acerca de como devem dialogar essas instituições, na prática, constatamos nas escolas a necessidade de aprofundar as discussões e encurtar as distâncias, pois se, por um lado, a escola abre as portas para a universidade consolidar sua formação docente nas licenciaturas; por outro, a universidade também tem muito a contribuir para a promoção da escola no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, inclusive com outros programas de valorização e fortalecimento da formação inicial e continuada docente, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBID.

O PIBID Geografia: espaços da gestão e dos saberes na formação inicial do discente

O Programa PIBID ocorre por meio de editais vigentes com períodos limitados. O primeiro projeto de Geografia no campus Cajazeiras ocorreu no período de 2014 a 2018, seguido do segundo edital vigente de 2018 a 2020, estando em 2021 no terceiro edital. Aqui nos reportamos ao segundo edital, com vigência de agosto de 2018 a janeiro de 2020, e que se constitui de 57 ações de planejamento, execução, controle e avaliação, as quais são desenvolvidas nas duas escolas antes mencionadas.

O subprojeto PIBID Geografia tem o objetivo de promover a formação inicial dos estudantes de licenciatura do curso de Geografia para atuação na Educação Básica, qualificando e valorizando esses sujeitos, estreitando a relação universidade-escola, desenvolvendo práticas pedagógicas de aprendizagem nas escolas parceiras, fundamentadas nas perspectivas emancipadoras/transformadoras de ensino de Geografia e capazes de promoção da situação de espacialização e reflexão dos sujeitos da aprendizagem (CAPES, 2018).

O estreitamento dessa relação, segundo Passini, Passini e Malyxz (2010, p. 29), promove a formação, pois:

[...] para nos tornarmos professores, precisamos construir conhecimento profissional, que não é algo pronto e que poderemos compreender estudando a experiência dos outros. O conhecimento metodológico das ações em sala de aula será construído pela vivência em sala de aula, ao longo da carreira como professor. O nosso desempenho docente dependerá não exclusivamente, mas em grande parte, de nosso histórico acadêmico e das reflexões sobre a prática de ensino nos momentos de sala de aula.

O PIBID tem um papel importante para a formação docente, pois na observação da prática aprende-se sobre abordagem de conteúdos, construção didático-pedagógica, presenciam-se experiências docentes e conhece-se o espaço escolar, situações estas que propiciam a construção de conhecimentos e saberes docentes.

O intuito desse programa é repensar a formação de licenciandos tomando como ponto de partida a resignificação dessa formação partindo de ações que culminem na maximização da relação universidade-escola e, com isso, o desenvolvimento de ações pautadas na práxis dialógica para a melhor formação dos sujeitos (da universidade e da escola) (BARREIRO, 2006).

Entende-se que o avanço das lutas em torno da educação e, com ela, da formação dos sujeitos educadores-educandos faz parte da história das licenciaturas no Brasil e tem seu registro maior através do PIBID, um dos maiores e mais significativos programas de formação de professores (BARBOSA, 2003).

Entre as ações propostas pelo Projeto (UFCG, 2018, p. 4) estão:

- ▶ Seleção e constituição da equipe executora do subprojeto;
- ▶ Apresentação do subprojeto às escolas parceiras;
- ▶ Realização de diagnose nas escolas;
- ▶ Metodologias a serem utilizadas;
- ▶ Visitas periódicas às escolas conveniadas;
- ▶ Formação de grupos de estudos;

[5] A expressão 'dodiscente' aqui enunciada prenuncia o diálogo entre professores da Educação Superior e os licenciandos bolsistas do PIBID, como constructos capazes de se educar simultaneamente.

- ▶ Realização de reuniões periódicas com a equipe;
- ▶ Confecção de relatórios;
- ▶ Participação em reuniões com alunos bolsistas, supervisores e coordenadores de outras áreas;
- ▶ Estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFCG, da Base Nacional Comum da Formação de Professores (BRASIL, 2020), da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2019), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEN e do Plano Nacional de Educação – PNE;
- ▶ Realização de estudos teóricos e de documentos oficiais sobre o ensino de Geografia;
- ▶ Produção de materiais didáticos aplicáveis às ações de docência compartilhada;
- ▶ Participação em eventos acadêmico-científicos e congressos sobre o ensino de Geografia e a ciência geográfica com a publicação de textos acadêmicos;
- ▶ Acompanhamento dos bolsistas de ID pelos supervisores nas etapas de planejamento e execução das atividades;
- ▶ Confecção de diários de bordo e de portfólios;
- ▶ Produção de videodocumentários;
- ▶ Produção e utilização de mapas, maquetes e similares, a fim de promover a alfabetização geocartográfica dos sujeitos educandos;
- ▶ Produção de site, blog e mídias diversas do subprojeto.

A partir das ações desenvolvidas no subprojeto, destacamos algumas imagens representativas dos momentos de aprendizagens vivenciados no PIBID.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA EMEIEF MATIAS DUARTE ROLIM

Figura 1 – 1ª Reunião dos projetos PIBID e Residência Pedagógica



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figura 2 – Planejamento com o supervisor



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figuras 3 a 6 – Confeção de materiais didáticos



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figuras 7 e 8– Docência compartilhada



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figura 9 – Reunião da equipe



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figuras 10 a 13–Estudos do meio



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figura 14 – Observação do espaço escolar e da docência



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figuras 15 a 18 – Exposição dos materiais produzidos em sala de aula



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figura 19 - Participação em movimentos de luta pela educação



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figura 20 - Aula na rua: o dia da “Balbúrdia”



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figura 21- Catalogação de livros da biblioteca



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO IFPB

Figura 22 e 23 – Reunião com o supervisor



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figura 24 – Docência compartilhada



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figuras 25 – Oficina com bolsistas de ID



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figura 26 – Reunião com a Coordenação de Área



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figura 27 – Atividade de planejamento de ação com os estudantes



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figura 28 – Participação em evento acadêmico



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figura 29 – Construção de materiais didáticos



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

Figura 30 – Desenvolvimento de esquete teatral



Fonte: Arquivo PIBID (2018).

A produção do projeto, atualmente concluso, se deu mediada por levantamento bibliográfico apoiado em leituras diversificadas, que versam sobre as temáticas:

- a. O modo de produção vigente e as relações societárias: Santos (2002) e Oliveira (1995);
- b. Educação: Pacheco (2004). Nóvoa (2002) e Freire (1995, 2005);

- c. Ensino de Geografia e metodologias do ensino: Pimenta e Lima (2012), Castrogiovanni (2014) e Passini e Almeida (2004);
- d. Ordenamento legal da educação e do ensino de Geografia, entre outros.

Os primeiros passos para a organização do trabalho pedagógico e da gestão do PIBID Subprojeto Geografia exigiram a produção de um projeto que atendesse as necessidades do curso de licenciatura em Geografia, não apenas partindo de seu PPC (UFCG, 2008), mas das experiências vivenciadas na execução das disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados, das experiências de participação em outros editais do PIBID, o que serviu para subsidiar o planejamento e a construção do projeto que consolidou a vigência do Edital nº 37/2018 (UFCG, 2018).

Aprovado o projeto junto à CAPES e selecionada a equipe, passamos a atuar com oito bolsistas de ID, quatro vagas de bolsas a menos do que no edital anterior, vigente de 2014 a 2018. Entretanto, o projeto foi realizado numa estrutura multicampi, e recebemos quatro bolsas de empréstimo do Centro de Humanidades da UFCG, em Campina Grande o que totalizou doze bolsistas de ID, além de cinco voluntários. No desenvolvimento do projeto, ocorreram dois desligamentos voluntários de bolsistas de ID, sem substituição, pois o programa não permitiu, além de uma substituição de um supervisor voluntário. Ao todo, passaram pelo projeto três supervisores, sendo um deles bolsista.

Entender essa dinâmica do grupo participante se somou ao conhecimento acerca das instituições participantes: uma escola municipal de Ensino Fundamental e uma escola federal de Ensino Médio. Duas equipes distribuídas em duas escolas: sete bolsistas na primeira escola, cinco bolsistas na segunda, além de cinco voluntários, que estavam alternando sua estadia no programa, já que haviam ocorrido três desistências de voluntários.

A organização da equipe se deu, em maior parte, pelas ações conjuntas dos supervisores, que tinham acompanhamento semanal, reuniões quinzenais e reuniões mensais com a Coordenação de Área do subprojeto.

Os planejamentos incluíram a construção de planos de aula, discussões sobre avaliação, leituras e debates de textos sobre formação docente, educação, ensino de Geografia, metodologias do ensino, linguagens e recursos, desenvolvimento de estudos do meio com todas as fases preparatórias e avaliadas, construção de materiais didáticos, produção acadêmico-científica para publicação e participação em eventos científicos, construção cotidiana do Currículo Lattes, realização de eventos do programa, participação em monitoria, participação e produção de oficinas e mesas-redondas pelos próprios bolsistas, construção de arte design, sites, blog, docência compartilhada, estudos de diagnose inicial e final do projeto, dentre outras ações.

Esse cabedal de ações desenvolvidas pelo/no PIBID como terceiro espaço formativo serviu de embasamento para a formação inicial discente em Geografia e constitui a construção de saberes experienciais, teórico-práticos, vivenciados em ambientes e tempos distintos, o que deu a oportunidade de conhecer a escola e a universidade (BRASIL, 2019; BRASIL, 2020).

A observação acerca dos educandos que ora se tornaram bolsistas, olhares acerca das questões administrativas e documentais, mas essencialmente partindo da gestão educacional do projeto e da organização de grupos voltados à construção da docência, exigiu da equipe o desenvolvimento de posturas adequadas ao cumprimento das ações do projeto, mas também o repensar a formação discente e a relação universidade-escola, entre outros.

A partir dessa compreensão, agiram para o desenvolvimento das atividades de gestão do PIBID, consoante à noção de cultura organi-

zacional educacional, mediada por linguagens e códigos, com vistas a significar as ações realizadas como parte de um contexto de mundo (LÈVI-STRAUSS, 1958), mas também prevendo comportamentos individuais e coletivos realizados por distintos grupos (GEERTZ, 1973).

Na prática, no PIBID, há papéis, hierarquias e funções determinadas, mas os sujeitos envolvidos desenvolvem práxis dialógicas mediadas pela reinterpretação de significados, linguagens e códigos inerentes ao “quefazer” educacional, pautado na educação libertadora e emancipadora (FREIRE, 2005).

Importante compreender que, na execução do programa e do projeto, há as metas planejadas, as quais apresentam limites, tendo em vista que o planejamento contém ações a realizar e que devem estar em constante avaliação, procurando entender quais aprendizagens são construídas, a execução das metas, quais os resultados produzidos e quais as indicações futuras a partir das ações executadas, considerando a demanda daqueles que fazem a Educação Básica, mas também a dos participantes do programa como bolsistas e voluntários.

Observou-se a capacidade de reinvenção das práticas como expressão de um *habitus*, no tocante às estratégias metodológicas peculiares do subprojeto na atenção às metas do Projeto PIBID (UFCG:, 2018); à proposição do edital (CAPES, 2018), seguindo as necessidades da UFCG e do Centro de Formação de Professores (CFP); e à noção de hierarquia da forma como se realiza, com respeito à autonomia e à perspectiva democrática na ação da equipe que compõe o projeto.

Discutiu-se o conceito de lugar, por considerar como ponto de partida a localização do CFP, na região semiárida nordestina e, por ser uma Instituição de Ensino Superior–IES, específica na formação de professores, bem como sua relação e interdependência com a escola da Educação Básica, uma vez que tanto as formações em licenciaturas como o programa PIBID promovem a conexão desses dois espaços diferenciados para o desenvolvimento da educação em

modalidades distintas, quais sejam o Ensino Superior, na academia, e a Educação Básica, na escola.

Entende-se que, na formação inicial discente de licenciandos, ocorre a alternância de saberes, em tempos e espaços diferenciados, já que se oportunizam condições e possibilidades de diálogos entre a escola e a academia, ambas consideradas espaços onde ocorrem simultaneamente práticas e teorias que podem e devem ser instrumentos de reflexão da formação desses sujeitos e, ainda mais, da sua própria transformação e atuação.

Por ocasião da realização dessas trocas e construção da gestão e de conhecimentos e saberes, em alternância de tempos e espaços diferenciados, há também a transformação dos diferentes sujeitos envolvidos como expressão da práxis dialógica desenvolvida na cultura organizacional educacional.

Reconhecer a diferença, a valorização e a importância dos distintos saberes existentes e construídos nos/pelos sujeitos do PIBID, por conseguinte, nas diversas modalidades desses sujeitos e segundo as funções que desempenham, contribui para o entendimento da educação compartilhada, a partir dos aprendizados de cada sujeito no nível, momento de vida e aprendizados em que se encontram e de que dispõem.

Além das funções a serem desempenhadas por cada sujeito, também há que se compreender os espaços diferenciados a que se reporta: escola e academia não só como espaços comuns ao aprendizado docente e discente, mas também com funções educacionais diferenciadas, segundo os níveis de ensino–Educação Básica e Educação Superior.

Almeja-se não sobrevalorizar nem inferiorizar espaços diferenciados, pois são igualmente importantes em sua função educacional, tampouco há diferenciação de importância entre os sujeitos envolvidos, considerando que cada sujeito, em seus espaços (escola e academia), ou subprojeto do PIBID, apresenta mesmo nível de importância

e responsabilidade no desenvolvimento das ações e metas previstas no Projeto PIBID UFCG (UFCG, 2018).

Ao vislumbrar as vivências no programa, percebe-se uma dissociação entre o fazer e os discursos construídos, o que revela a necessidade de promoção na transformação dos modelos formativos, uma ação urgente a ser promovida e constituída como ponto de pauta das ações em prol do fortalecimento da educação; e do PIBID como “programa” responsável pela promoção da formação inicial discente para professores da Educação Básica e pelo aprimoramento da relação universidade-escola.

A partir do e no PIBID, a docência se faz mediada por instituições e sujeitos, construindo-se na práxis dialógica e consolidando o programa como espaço formativo que deveria abranger a todos os estudantes matriculados nas licenciaturas, assim como ocorrer durante todo o processo da formação, no qual a teorização se amparasse nos processos de experimentação e do diálogo didático.

Concluímos as ações previstas no subprojeto, e o PIBID tem contribuído para maximizar a relação universidade-escola diminuindo as distâncias que antes caracterizavam esses espaços, além de melhor qualificar a formação inicial discente no Ensino Superior e a atuação docente na Educação Básica, bem como aprimorar a formação continuada de professores na universidade.

É nesse processo de transformação nos cursos de licenciaturas e pela necessidade de formar professores críticos, reflexivos e capazes de atuarem em diferentes segmentos que foi criado o PIBID. O programa é um estímulo ao aperfeiçoamento e à valorização da formação docente voltada para a Educação Básica.

Na vigência desse edital, temos simultaneamente a recém-implantação do programa Residência Pedagógica, sendo o primeiro responsável por atender os educandos da primeira metade do curso; e o segundo, para a segunda metade, mas com um fim comum: a

valorização das licenciaturas no Brasil. A partir desse edital, o programa sofreu redução de 48 para 18 meses, o que trouxe repercussões no processo formativo e na relação universidade-escola, entre outros aspectos.

Não apenas o PIBID vem enfrentando retrocessos e riscos em sua permanência e sucesso. O programa Residência Pedagógica sofreu retração em seu período de execução, pois iniciou em 2018, com vigência de 18 meses, estando em 2021 com vigência semestral.

A formação de professores se encontra na pauta de debates na atual conjuntura, e novas discussões ocorrem no cenário nacional acerca da Base Nacional Comum – BNC da Formação de Professores. Conforme se percebe nas Resoluções nº 02/2019 (BRASIL, 2019) e nº 01/2020 (BRASIL, 2020), que estabeleceram a Base Nacional Comum da Formação Inicial de Professores da Educação Básica, entre outras questões, há amplos retrocessos nas políticas de formação e de atuação profissional docente. Tal discussão se faz presente nos espaços de manifestações públicas por parte da sociedade civil organizada, da Coordenadoria de Ensino de Graduação – COGRAD e da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, junto ao Ministério da Educação e Cultura – MEC e ao Conselho Nacional de Educação – CNE, a fim de se pronunciar contra o Edital nº 35, do MEC, e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, cujo teor remete a tais retrocessos no âmbito da formação inicial.

Entre outras questões mencionadas nessas manifestações, destacam-se: a) desconstruir os cursos de licenciaturas; b) minar a produção científica e acadêmica das universidades no campo da educação e das teorias pedagógicas; c) rebaixar a formação teórica e prática; d) submeter o trabalho docente à lógica tecnicista e pragmática da BNCC; e) comprometer a formação integral da infância e da juventude na Educação Básica.

Considerações

Os registros aqui contidos assinalam para maiores reflexões acerca da formação inicial discente (na escola e na universidade) e para professores no Ensino Superior, assim como outras demandas dela decorrentes, a exemplo da relação universidade-escola e da criação e articulação de políticas públicas de formação e atuação profissional na educação.

A formação inicial discente nos cursos de licenciatura tem como peculiaridade a necessidade de desenvolver a pedagogia da alternância com a aprendizagem e a construção de saberes, em tempos e espaços diferenciados, que oportunizem a convivência de educadores e educandos em sala de aula e em outros espaços da vida onde se produzam conhecimentos.

O PIBID como terceiro espaço formativo é de fundamental importância, pois fortalece e qualifica a prática, que passa a ocorrer em maior tempo e permanência na escola e na universidade, requalificando a inter-relação entre a teoria e a prática, ocorridas simultaneamente nesses dois espaços.

O programa possibilita aos discentes a aproximação com o ambiente escolar. Dessa forma, o discente tem a oportunidade de observar a dinâmica escolar, os seus conflitos e desafios, quais as melhores metodologias que devem ser adotadas, tendo como critério de escolha a necessidade de cada sala de aula. Assim o PIBID proporciona uma troca de saberes entre o discente/licenciando e a escola.

Referências

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. *In*: BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na**

Formação de Professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARBOSA R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 20 de dezembro de 2020.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: MEC/CNE, 2020.

BRASIL. **Edital nº 35, de 21 de junho de 2021.** Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162>. Acesso em: 24 de julho de 2021.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Geografia e a cartografia escolar no ensino básico:** Região Sul, 2., Florianópolis, 2014.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>. Acesso em: 18 de junho de 2021.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GEERTZ, C. **The Interpretation of cultures**. New York: New York Basic Books Inc. Publishers, 1973.

LÈVI-STRAUSS. **Antropologie structurale**. Paris: Poln, 1958.

MEC. **Portaria Ministerial nº 17, de 08 de janeiro de 1982**. Reconhecimento da habilitação Geografia ministrado pelo Centro de Formação de Professores, Campus V, da Universidade Federal da Paraíba, em Cajazeiras, Estado da Paraíba. 1982.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 2002. p. 121-140.

OLIVEIRA, A. U. de. **Modo Capitalista de Produção, Agricultura e Reforma Agrária**. 1995. Disponível em:

http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Livro_ari.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2021.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**. São Paulo: Editora Vozes, 2004.

PASSINI, E. Y.; ALMEIDA, R. D. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYXZ, S. T. (org.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. 2. Ed. 1. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

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

PONTUSCHKA, N. N. Políticas públicas na trajetória do ensino e formação dos professores. *In*: ALBUQUERQUE Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abilio de Sousa. **Formação, pesquisa e prática docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. 496p.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UFCG. **Edital PIBID/UFCG nº 37/2018** – Processo Seletivo de Licenciandos(as) Bolsistas para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://cfp.ufcg.edu.br/portal/index.php/pagina-inicial-pibid/pibid-edital-n-37-2018/67-pibid/343-pibid-edital-n-37-2018-documento>. Acesso em: 30 de junho de 2021.

UFCG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia.** UFCG, Cajazeiras, 2008.

UFCG. **Resolução nº 03/2008.** Aprova a estrutura curricular do Curso de Graduação em Licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores – Campus de Cajazeiras, conforme o constante no Projeto Pedagógico, e dá outras providências. Disponível em: http://www.cfp.ufcg.edu.br/geo/RESOLUCAO_03_2008.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

UFPB. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia. Curso de Licenciatura em Geografia.** Campus V, UFPB, 1979.

2

CONTRIBUIÇÃO DO PIBID GEOGRAFIA NO FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES SUPERVISORES

Maria Marlene Dantas de Magalhães¹

Cícera Cecília Esmeraldo Alves²

Introdução

Nas duas últimas duas décadas, houve incentivos e aumento de políticas públicas de incentivo à formação, inicial e continuada, de discentes licenciandos e de professores, respectivamente. No ano de 2007, o Ministério da Educação (MEC), em ação conjunta com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo é incentivar os educandos de cursos de licenciaturas à atuação na Educação Básica,

[1] Bolsista de Iniciação à Docência (ID) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Geografia, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), Campus Cajazeiras, 2015-2018. E-mail: betiz2014@hotmail.com.

[2] Professora Adjunta na UFCG, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020 e Colaboradora na Coordenação de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

assim como contribuir para a formação continuada dos professores de escolas públicas e promover a aproximação entre a Educação Básica e a universidade (BRASIL, 2013).

Tal contribuição ocorre pelas múltiplas relações de aprendizagens e convivências, as quais se dão entre distintos sujeitos, como coordenador institucional, coordenador de área, supervisores da Educação Básica, bolsistas de Iniciação à Docência (ID), voluntários, educandos da escola, demais professores e educandos da universidade, pois o Programa PIBID envolve simultaneamente aqueles que perfazem as comunidades escolar e universitária.

O programa visa aperfeiçoar os saberes da docência, possibilitando aos professores troca de conhecimentos e maior interação com os discentes em formação. Na medida em que se inserem professores da Educação Básica como supervisores no PIBID, há a promoção da formação continuada, a qual acontece também como autoformação e reflexão acerca das práticas pedagógicas que realizam na sala de aula com os alunos. Por outro lado, ao se inserirem no programa, os bolsistas de ID e os voluntários têm a oportunidade de conviver com situações que envolvem aquele que ensina – e também aprende – (supervisor do PIBID) e aqueles que são reconhecidos como educandos, que aprendem, mas, como aquele outro, também ensinam.

Nesse sentido, apresentam-se neste texto as experiências vivenciadas como bolsista de Iniciação à Docência (ID) do PIBID, inserida no edital vigente no período de 2014 a 2018, cujas experiências serviram de embasamento para a produção de monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a qual tratou das contribuições do PIBID do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Formação de Professores (CFP), para o fortalecimento da identidade profissional das professoras supervisoras do subprojeto de Geografia.

Ao participar do programa como bolsista de Iniciação à Docência (ID), no intervalo de julho de 2016 a março de 2018, surgiu o

interesse de investigar a contribuição do PIBID para a construção da identidade profissional das professoras supervisoras. O PIBID contempla hierarquias e funções específicas. A pesquisa de TCC representada neste artigo teve como objetivo geral investigar a construção do fortalecimento da identidade docente das professoras supervisoras do subprojeto Geografia a partir das ações do PIBID/Geografia/CFP, tendo como objetivos específicos: apresentar o PIBID Geografia e seus princípios de formação docente; investigar a história de vida das professoras supervisoras do PIBID e o processo de identificação docente; e refletir sobre a construção e o fortalecimento da identidade docente a partir do PIBID Geografia.

Os procedimentos metodológicos envolveram levantamento de informações de campo por meio de entrevistas, leituras e sistematização bibliográfica. Conheceu-se a história de vida das professoras supervisoras do subprojeto de Geografia, o que favoreceu o entendimento do processo de formação inicial/continuada e a importância do PIBID para a construção da identidade profissional docente, cujas experiências foram fundamentais para a nossa formação inicial discente e a participação como bolsista no PIBID.

O percurso metodológico assumido ao longo dessa investigação foi fundamental para discorrer sobre os procedimentos que serviram como base para a organização e a estruturação da pesquisa, tais como: o contexto no qual foram executadas as entrevistas e os procedimentos desenvolvidos ao longo da pesquisa, pois a partir dessas informações foi possível conhecer a trajetória das professoras supervisoras.

A metodologia utilizada serviu como base para o desenvolvimento do estudo sobre a contribuição do PIBID para o fortalecimento da identidade profissional docente, na tentativa de obter os resultados propostos no objetivo da pesquisa apresentada. Os procedimentos metodológicos percorridos foram o levantamento de dados por

meio da entrevista semiestruturada, a leitura e a sistematização de uma bibliografia específica.

Na pesquisa, foi necessário primeiramente conhecer a história de vida das professoras supervisoras do subprojeto de Geografia CFP, a partir das entrevistas realizadas, para entendermos o processo de formação inicial/continuada e a importância do PIBID para a construção da identidade profissional docente. Esses depoimentos orais foram fundamentais para o resultado da pesquisa.

A opção metodológica adotada – história de vida – favoreceu maior aproximação com as entrevistadas e o conhecimento de sua atividade profissional docente, assim como maior intimidade na promoção da formação inicial discente, já que ambas estavam diretamente relacionadas com os bolsistas de ID, tendo em vista serem as supervisoras do projeto, as quais ensinavam sobre a função e as atividades docentes, ao passo que aprendiam outras dimensões da docência, agora interagindo com jovens licenciandos, sobretudo se considerar que, na época em que realizaram a formação inicial, não dispunham de tecnologias digitais, nem de programas que valorizassem a formação inicial discente, a exemplo do que principia o PIBID.

Segundo Santos e Santos (2008, p. 1), o método história de vida oportuniza aos pesquisadores aprender a ouvir o sujeito que vivenciou a situação que se quer estudar, o que implica tê-lo como um parceiro, como alguém que é ativo no estudo e que reflete sua própria vida. A partir da conversa, o pesquisador busca conhecer a história de vida do entrevistado, o que promove o conhecimento de sua trajetória pessoal e formativa.

Ao contar a própria história, o sujeito sente-se livre para expor os principais acontecimentos que ocorreram ao longo da sua vida. Portanto, o conhecimento desses aspectos pode colaborar na reflexão acerca de possíveis contribuições do programa para o fortalecimento da identidade profissional docente, ao passo que se analisa sua im-

portância para a formação continuada das professoras supervisoras e a formação inicial de discentes que atuam como bolsistas junto a esses supervisores.

O PIBID Geografia CFP e os princípios do programa para a formação inicial e continuada de educadores

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) é um programa que tem auxiliado na formação inicial e continuada de professores, nos cursos de licenciaturas, com extensão até a escola pública, gerando incentivo e valorização do magistério. Ele é vinculado à Diretoria da Educação Básica (DEB) e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PIBID compreende uma equipe que integra universidade e escola, considerando esses dois espaços como ambientes interconectados e interdependentes, pois ambos complementam suas formações, sendo, portanto, indispensável essa relação de reciprocidade.

A proposta do programa se deu no ano de 2007, com a regulamentação proposta pelo Decreto nº 7219/2010 (BRASIL, 2010), a qual objetiva fomentar a formação inicial e continuada de professores incentivando os discentes licenciandos a vivenciarem a escola da rede pública de ensino, na Educação Básica, ao lhes proporcionar a participação e a criação de experiências metodológicas que promovam a práxis e aproximem a escola da universidade, e vice-versa.

O programa possui relevância para todos os participantes, pois a inserção dos discentes licenciandos na escola influencia a formação inicial discente. Os bolsistas de ID têm a oportunidade de conhecer a realidade das escolas e se preparar para melhor atuação junto ao supervisor do PIBID. As experiências iniciais junto a este são responsáveis por produzir ações desenvolvidas na escola pelos bolsistas,

preparando-os para um melhor desempenho em sala de aula e na futura atuação profissional.

A participação no PIBID possibilita a formação continuada de professores, fortalecendo e valorizando o magistério, uma vez que ocorre o compartilhamento de saberes e experiências que enriquecem cada vez mais a formação dos licenciandos, futuros professores, estando ambos aprimorando a formação a partir do programa.

De acordo com Morais e Assis (2017), o programa tem ganhado cada vez mais espaço nas licenciaturas e vem mostrando eficácia ao propor a aproximação entre escola e universidade, desconstruindo pouco a pouco a ideia de segregação, presente em ambientes escolares e acadêmicos. Com a sua implantação nas Instituições de Ensino Superior (IES), a relação universidade-escola se intensificou. Essas instituições são interdependentes e indissociáveis e encontram no PIBID a possibilidade do diálogo.

De acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 (CAPES, 2010), cada componente do PIBID exerce uma função diferenciada dentro do programa. O coordenador institucional é o docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES. O coordenador de gestão de processos educacionais é o docente que apoia o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto. O coordenador de área é o docente responsável pela coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas instituições e tem a função fazer um diagnóstico da situação de sua área de conhecimento na rede pública do estado e do município. São deveres do coordenador institucional (BRASIL, 2010, p. 8):

- I. Responder pela coordenação geral do PIBID perante as instâncias superiores da instituição, da Secretaria de Educação e da CAPES;
- II. Garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no

projeto, quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas na esfera dos diferentes subprojetos;

III. Negociar com as autoridades da rede pública a participação das escolas no PIBID;

IV. Selecionar os coordenadores de área;

V. Identificar as escolas públicas onde os alunos desenvolverão suas atividades, entre outras atribuições.

Os supervisores são professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiado, e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de ID. De acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010, p. 9), são requisitos para ser supervisor:

I. Informar ao coordenador de área alterações cadastrais e eventual mudança nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID;

II. Controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do programa;

III. Acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID;

IV. Participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, realizando as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância;

V. Manter a direção e os demais integrantes da escola informados sobre a atuação e boas práticas pedagógicas geradas pelos bolsistas.

Entre os sujeitos participantes no subprojeto Geografia, há as duas supervisoras, professoras de duas escolas da rede pública, res-

ponsáveis por supervisionar as atividades dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID), contribuindo para a promoção da práxis docente. Igualmente, participaram como bolsistas de ID estudantes do curso de licenciatura em Geografia do CFP–UFCG que integram o projeto institucional da UFCG, no Centro de Formação de Professores (CFP). Além dos bolsistas, a equipe do PIBID é integrada por um coordenador institucional, que é o professor da IES. Dentre outros sujeitos, pode-se destacar a participação dos educandos da escola assistida e participe do Programa.

O subprojeto de Geografia foi lançado no Edital 061/2013 (CAPES, 2013), que teve início no mês de abril de 2014, na Universidade Federal de Campina Grande/CFP campus Cajazeiras-PB, com a participação da Coordenação de Área e da Coordenação de Gestão; a partir do ano de 2017, teve a participação de um professor colaborador na Coordenação de Área, além de quatorze bolsistas, licenciandos cursando entre o 2º e o 7º períodos (período matutino); e 2º e 9º períodos (período noturno); duas professoras supervisoras da Educação Básica, oriundas de duas escolas do município de Cajazeiras-PB, nas quais se deu a parceria para a realização e execução do PIBID Subprojeto Geografia: a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Cecília Estolano Meireles e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Professor Crispim Coelho.

O Subprojeto Geografia vem proporcionando aos bolsistas (ID) uma aproximação com o ambiente escolar, permitindo a inserção dos sujeitos neste contexto e contribuindo para a formação inicial docente (ALVES; BEZERRA; ARAÚJO, 2019, p. 135). O objetivo do programa é mediar a relação entre a universidade e as escolas públicas de Educação Básica, contribuindo para o exercício da práxis. Os bolsistas de ID, juntamente com os professores supervisores, realizam atividades na escola e participam de planejamentos, reuniões com núcleos gestores e toda a coordenação, além de todas as atividades

que circunscrevem o projeto e que consolidam a tríade ensino, pesquisa e extensão.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas de Geografia com os alunos das escolas de Educação Básica são feitas por meio de aulas dinâmicas, a partir da realização de ações como oficinas, estudos do meio, seminários, gincanas culturais, entre outras. Os discentes se reúnem semanalmente com a coordenadora de área e as supervisoras das escolas para a realização do planejamento semanal, utilizando-se de diversas metodologias para a abordagem de conteúdos da Geografia, relacionando-os com as realidades dos alunos e condicionando o desenvolvimento de atividades práticas.

As oficinas realizadas incluem planejamento e avaliação, além de possibilitarem a reflexão sobre a ação. Entre as oficinas realizadas, podemos citar:³

Quadro 1 – Oficinas realizadas pelo PIBID por escola

Escola	Atividades
EMEIF Cecília Estolano	Multiculturalidade
	Orientação pelos astros na perspectiva geográfica
	Regiões do Brasil
	Desertificação na Paraíba
	O uso da literatura brasileira no ensino da Geografia
EEEFM Professor Crispim Coelho	Violência no trânsito
	Educar para cidadania
	Envelhecimento da população
	Respeito, convivência e cuidado
	Cordelizando o lugar
	Nas coordenadas da leitura

Fonte: Arquivo PIBID (2018). Organizado pelos autores (2018).

[3] Disponível em: <http://cfp.ufcg.edu.br/portal/index.php/component/content/article?id=261>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Participar do PIBID implica maior aproximação com o ambiente escolar, o qual oportuniza o desenvolvimento de ações inerentes ao cotidiano escolar e da sala de aula, além de experiências que ensinam sobre a docência e a discência. Com efeito, os bolsistas de ID já estão inseridos nas escolas, onde atuam como licenciandos no aprendizado da docência, realizando-a em parceria com o supervisor do PIBID, por vezes, assumindo colaborativamente o papel de professor e fazendo a conexão entre teoria e prática, realizando assim a práxis. O PIBID possibilita ao discente em formação inicial desenvolver práticas pedagógicas, através de ações e projetos, que buscam uma maior aprendizagem e interação entre ele e os alunos, além de propor aos professores das escolas públicas da Educação Básica a formação continuada (OLIVEIRA NETO, 2018).

Dessa maneira, o PIBID está fundamentado num conjunto de conhecimentos pedagógicos de conteúdos específicos e de conteúdos pedagógicos gerais (CASTELLAR; VILHENA, 2011; TARDIF, 2002). Desse modo, tais princípios proporcionam a participação de vários sujeitos que estão envolvidos na formação dos professores da Educação Básica, mas também no Ensino Superior. A partir dos estudos de Castellar e Vilhena (2011) e Tardif (2002), tais princípios constam no Relatório de Gestão do PIBID (BRASIL, 2013, p. 29):

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;

4. Formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. (BRASIL, 2013, p. 29).

O primeiro princípio tem como base a formação inicial discente para a docência, referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos: esse princípio tem o propósito de inserir os futuros docentes no contexto escolar para se familiarizarem com o ambiente e vivenciarem a realidade das escolas da Educação Básica, bem como entenderem como é realizado o trabalho escolar. Dessa forma, os bolsistas desenvolvem a práxis, o que promove a aprendizagem das experiências metodológicas, possibilitando o processo de construção do conhecimento.

O segundo princípio é a formação realizada a partir dos conhecimentos teóricos e metodológicos dos professores das IES e do conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas. Neste princípio, a formação acontece a partir da junção do conhecimento dos professores das IES com o conhecimento que os professores da Educação Básica possuem, a partir das práticas e da troca de experiências e vivências adquiridas no ambiente escolar ao longo dos anos. Essa conjunção de experiências e saberes entre os professores fortalece a formação e enriquece o conhecimento de todos.

O terceiro princípio é o de formação, o que remete à reflexão acerca das múltiplas facetas do cotidiano da escola; à investigação e à pesquisa, que levam à resolução de situações e conflitos; e às práticas educativas diferenciadas a partir das realidades dos sujeitos. Mas para esse entendimento há que se investir nessa formação. Neste terceiro princípio do PIBID, o objetivo é propor uma formação aos discentes para que eles possam compreender os desafios postos no cotidiano escolar, instigando-os a desenvolver pesquisas e projetos a partir de um olhar crítico sobre as situações reais presentes nas escolas, possibilitando-lhes desenvolver ações educativas com sen-

tido e significado, tendo como base ações que são desenvolvidas nas escolas da Educação Básica.

O quarto princípio é a formação realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. Este princípio reflete o diálogo necessário entre formadores e formandos, instituições e escolas, prática e teoria. Os sujeitos envolvidos no PIBID percebem que se trata de um programa de formação de professores, inicial e continuada, a partir do desenvolvimento de um trabalho coletivo, visando a uma melhor educação e formação para todos os participantes, para que os professores e discentes sejam capazes de promover ação-reflexão-ação. Este princípio visa à interatividade entre os vários sujeitos.

A interatividade com vários sujeitos possuidores de saberes diferenciados permite aos alunos da licenciatura refletir sobre as práticas a partir da ação-reflexão-ação, o que possibilita desenvolver um trabalho docente com olhar crítico reflexivo sobre a prática exercida. Dessa maneira, a docência realizada por esses sujeitos se transforma em sua execução, ao passo que transforma os sujeitos que dela participam e que a constroem.

O conhecimento de geografia escolar, saberes docentes e a formação de professores

O conhecimento escolar da geografia é construído na sala de aula pelos professores dessa disciplina, tendo base no conhecimento geográfico acadêmico, em que ambos possuem relações, porém com características diferenciadas. Nesta perspectiva, é fundamental pensar o conhecimento geográfico que é ensinado pelos professores dessa matéria e a formação de professores de Geografia. Como afirma Cavalcanti (2012, p. 92):

O conhecimento da geografia escolar é o conhecimento construído pelos professores a respeito dessa matéria e constitui fundamento básico para a formulação de seu trabalho docente, embora não suficiente, uma vez que há outros requisitos das competências pedagógicas de professores para a realização de trabalho docente.

O conhecimento da disciplina de Geografia é indispensável para o professor desenvolver a prática docente, mas não basta apenas este conhecimento específico para que haja a existência do conhecimento da geografia escolar, pois é fundamental compreender as atividades pedagógicas e didáticas no processo de educação escolar. De acordo com Shulman (1987, p. 206), “o conhecimento do professor não está assegurado apenas ao conhecimento do conteúdo, para ensinar é preciso dispor de diversos conhecimentos, o do conteúdo, conhecimentos pedagógicos, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos.”

O professor necessita refletir sobre a aprendizagem, elucidando inúmeros questionamentos, tais como: para quê, para quem e qual significado tem esse conteúdo que é trabalhado em sala. A aprendizagem só acontece se houver conhecimento e autonomia, pois os professores precisam ter autonomia não só no conteúdo específico, mas também em outros conhecimentos.

Construir a geografia escolar e o conhecimento a partir da reflexão promove a conscientização sobre a geografia feita por professores e alunos, visando constituir novas práticas de ensino, pois a escola é o espaço propício para a participação da sociedade. E para que a escola se torne um espaço formativo para professores, é essencial que seja um espaço aberto para todos, porque o professor deve pensar seguindo a concepção de escala e de lugar, entender e socializar

o que acontece na sociedade, pois o espaço geográfico é o resultado concreto da nossa vida. Para a construção do conhecimento escolar da geografia, é necessário ter a junção da geografia acadêmica com a escolar, como afirma Cavalcanti (2012, p. 93):

Promover a articulação entre a geografia acadêmica e a geografia escolar, buscar formas de alimentação recíproca de uma pela outra são ações a serem realizadas pelos professores de Geografia das escolas de educação básica no exercício da reflexão coletiva, na escola, ou fora dela, que permite explicitar e sistematizar seu conhecimento da geografia escolar.

É fundamental destacar que só é possível existir o conhecimento da geografia escolar se o professor refletir coletivamente dentro ou fora desse ambiente, articulando conhecimento, pensando sobre a semelhança e a diferença entre as duas geografias e suas relações. “Essa articulação deve ser também promovida pelos professores de Geografia acadêmica de nível superior na reflexão sobre a estruturação dos conhecimentos geográficos produzidos no âmbito da pesquisa para fins de formação de professores” (CAVALCANTI, 2012, p. 93).

Havendo essa articulação, os professores desenvolvem a reflexão sobre o conhecimento geográfico escolar e se fundamentam para um melhor desempenho da estruturação dos conteúdos geográficos. Contudo, o professor de Geografia precisa estar atento para a construção de conhecimentos significativos para os alunos.

É necessário repensar a prática que realiza abordando vários questionamentos, como: para que serve a geografia? Como aprendem os educandos? Por que ensinar Geografia? Os professores precisam estar atentos ao avaliarem a prática que desenvolvem, fazendo

uma avaliação do modo como esta Geografia é ensinada, assim é possível avaliar a aprendizagem dos alunos.

É fundamental que os professores de Geografia incentivem os alunos a refletir sobre o lugar em que vivem e, a partir disso, possam compreender a realidade. Para isso, é necessário estruturar os conteúdos trabalhados em sala de aula e desenvolver com os alunos novos conceitos, associando-os a outros já existentes, pois a Geografia do ensino básico tem a função de formar cidadãos que possam ter uma visão crítica da realidade, conhecendo seus direitos e deveres dentro da sociedade da qual eles participam.

Percebe-se que o professor em sala de aula consegue articular diversos saberes, os específicos, os pedagógicos e do cotidiano do aluno, proporcionando um novo saber, por isso é preciso refletir sobre o processo de construção do conhecimento da geografia escolar.

Os saberes docentes são inerentes ao exercício da docência e se correlacionam ao conhecimento acadêmico, da disciplina, da didática e ao conjunto de saberes vinculados à prática e às experiências profissionais como docente, mas também no que se refere ao espaço escolar como ambiente de atuação profissional e de aprendizagens (TARDIF, 2002).

Para Tardif (2002), a formação e a profissionalização docente estão relacionadas aos saberes profissionais, e os professores atingem objetivos a partir de ações de mobilização em seu trabalho diário. Entende também que a profissionalização se refere à compreensão de como os saberes profissionais se diferenciam dos saberes universitários vinculados à formação e que há relação entre saber profissional e conhecimento universitário, bem como entre professores da Educação Básica e professores universitários.

Tardif (2002), enaltece que o conhecimento profissional é especializado, obtido por meio de formação e certificação, envolve a ciência, as experiências, o desenvolvimento de autonomia e a ca-

pacidade de resolução de problemas, que são responsáveis pela sua profissionalização. Tardif (2002) afirma que, na epistemologia da prática, há a compreensão acerca da natureza dos saberes, de como estes se correlacionam com as práticas, como se produzem, utilizam, aplicam e se modificam. Assim, afirma que os saberes do trabalho docente só têm sentido em relação à prática.

Vale salientar que os professores não estão formando futuros geógrafos, mas cidadãos que necessitam ter uma visão crítica sobre o mundo em que vivem. Desse modo, é relevante pensar a formação de professores correlacionada à produção de saberes do trabalho docente e sua relação com a prática, por conseguinte, à qualidade da formação humana.

A formação de professor é contínua, pois assim aprende algo que contribua para a aprendizagem e o ensino. Desse modo, o professor é simultaneamente sujeito que ensina e aprende. A formação acadêmica é um suporte para o exercício profissional. Na universidade, os discentes têm uma base a partir de vários autores que fazem parte da ciência geográfica. Os conteúdos que são estudados na graduação servem de base para a prática docente na sala de aula, pois precisam ser transformados em um conhecimento geográfico escolar, possibilitando um ensino que tenha significado e seja relacionado com o cotidiano do aluno. Essa construção cotidiana contribui para o desenvolvimento da identidade docente.

O desenvolvimento da identidade docente das professoras supervisoras do PIBID Geografia

A identidade profissional docente se constrói no cotidiano da formação e da prática profissional do professor no ambiente escolar. A esse respeito, Pimenta (1999, p. 18) afirma que “a identidade não é dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido”. A existência

de uma identidade ocorre se houver o exercício profissional docente. Para que isso ocorra, é indispensável a prática docente em sala de aula. A identidade vai se construindo diariamente, processo que tem seu início desde a formação inicial. Espera-se dos cursos de licenciaturas uma formação bem qualificada, visando formar professores com capacidade de construção dos saberes-fazer-docentes voltados para o ensino.

Para isso, cabe ao professor refletir e investigar as ações desenvolvidas em sala de aula, questionando as ações acerca da qualidade da aula ministrada, dos conhecimentos necessários para o maior conhecimento sobre os educandos, do entendimento sobre as mudanças necessárias na atuação docente, das atitudes que não condizem com o papel do professor. Esses questionamentos se fazem necessários para se pensar a construção da identidade docente, pois é o próprio sujeito responsável por essa construção que requer reflexão das ações praticadas no cotidiano, as experiências realizadas fundamentais ao se pensar o significado da profissão docente. Segundo Pimenta (1999, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, das revisões da tradição. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, da sua história de vida, de suas representações de saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida do Ser Professor.

A construção identitária se dá desde a formação inicial docente e é nesse momento que se inicia o processo de construção. Conforme Pimenta (1999, p. 20), os cursos de licenciatura necessitam estimular os futuros professores a perceberem “a passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno a se ver como professor”. Ou seja, é se perceber como professor, de pensar as ações pedagógicas buscando o ensino de qualidade, as práticas cotidianas que requerem do professor não apenas os saberes relacionados ao conteúdo específico, mas outros conhecimentos e saberes pedagógicos.

A identidade profissional está relacionada com as práticas sociais que o professor desenvolve, visto que se constrói ao longo dos anos, de sua trajetória no magistério; mas ao mesmo tempo é um processo histórico que tem a participação de vários sujeitos, alunos, professores, indivíduos da sociedade. Portanto, essa identidade é construída em conjunto, coletivamente.

Como afirmam Morais & Assis (2018, p. 108) a função docente é uma “construção permanente que envolve diferentes saberes capazes de contribuir para o delineamento da identidade docente”. Corroborando essa afirmativa, Pimenta (2004, p. 62) afirma: “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”.

Ao nos referirmos ao desenvolvimento da construção identitária das professoras supervisoras do PIBID de Geografia, é fundamental destacar que, desde a formação inicial, tais professoras afirmam que desejavam a profissão, conforme se depreende no depoimento da Professora A (2018): “Toda vida, eu tive vontade realmente de desenvolver o profissionalismo, toda vida eu quis ser uma boa educadora”. Em vista disso, pode-se perceber o quanto ela se identificava com a profissão. Sua trajetória profissional de mais de trinta anos na docência a fez refletir sobre sua atuação, as experiências vivenciadas na

sala de aula, e a participação no PIBID possibilitou ainda mais refletir sobre a construção da identidade profissional docente.

A Professora B (2018) destacou a importância do PIBID em sua formação continuada e atuação profissional: “Com certeza, pela minha vivência e pelo que passei para os alunos, pela interação que aconteceu entre mim e os bolsistas de ID, foi uma experiência muito interessante! Foi uma formação continuada que não teve na Secretaria de Educação e que fez a diferença porque me transformou no jeito de ser professora”. Tal transformação situa-se no entendimento acerca de uma transformação que repercute no ambiente escolar. De acordo com Nóvoa (1995, p. 28):

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção [...] A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

As experiências adquiridas ao longo da profissão serviram como base no processo de desenvolvimento das atividades desenvolvidas em sala de aula por ocasião do trabalho docente. O programa estimulou a formação continuada das professoras das escolas de Educação Básica, proporcionou a reflexão acerca do que é ser professor, valorizando o saber docente e colaborativo na construção e no fortalecimento da identidade docente, conforme afirmou a Professora B (2018):

Ele contribuiu em tudo. Serviu em fazer uma reavaliação de quando eu estudei, de como eu estava agindo em sala de aula, de me corrigir em determinadas coisas, de me acordar. Era como se eu

estivesse anestesiada. Houve aquele choque de ressuscitar. Foi uma alegria! A equipe era extremamente responsável. Foi uma interação muito grande porque, às vezes, estamos no fim de carreira e fica se perguntando se cumpriu com os objetivos. O professor precisa moldar o comportamento, ter mais leitura, não considerar apenas o livro didático, mas ousar em fazer diferente.

A professora B enaltece a necessidade de avaliar as práticas, repensar o ensino, rever as metodologias utilizadas. A interação entre os membros da equipe e as supervisoras foi essencial para que houvesse a construção de saberes e de conhecimentos, pois as professoras tinham o conhecimento e a experiência; e os bolsistas de ID se apresentavam com uma formação diferenciada e com maior possibilidade de conhecer a escola e o ensino, trazendo outras metodologias e ideias capazes de ressignificar a práxis. Percebemos, de acordo com a avaliação das professoras, que em nenhum momento o PIBID trouxe algo negativo para a formação inicial e continuada. Trouxe benefícios e melhorias para a aprendizagem, conforme afirmam a Professora B (2018): “Aprendi muita coisa observando os meninos, observando a postura, o que poderia melhorar. Foi um aprendizado muito grande”; e a Professora A: “Não digo que aprendi, aprofundei alguns conhecimentos e aprofundei meu conhecimento juntamente com o PIBID, conheci outras práticas em sala de aula, foi muito importante para mim esse formato novo”.

A inserção das professoras no programa promoveu uma reflexão sobre o modo de pensar a aprendizagem. Pimenta (1999, p. 29) afirma que a “formação é o *continuum*. Constitui-se como autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Portanto, é nesses confrontos que os professores constroem seus saberes.

Da história de vida à formação continuada e à atuação das professoras supervisoras do PIBID

O processo formativo das professoras supervisoras do PIBID Geografia se deu na cidade de Cajazeiras-PB. Para maior desenvolvimento desta pesquisa, fez-se necessária a aplicação de uma entrevista com as professoras supervisoras do PIBID Geografia, participantes do programa desde o lançamento do edital 061/2013, o qual teve a duração de quatro anos e no qual elas atuaram até fevereiro de 2018. As professoras desenvolveram sua atuação nas escolas locais ministrando a disciplina de Geografia. Ao relatarem suas histórias de vida, apresentaram características próprias, mostrando semelhanças em vários aspectos, mas ao mesmo tempo apresentando diferenças no modo de pensar o ensino de Geografia, o processo de formação inicial e as práticas desenvolvidas nas ações do PIBID. Assim, foi possível conhecer a trajetória pessoal, formativa e profissional, além de entender se houve contribuições do programa PIBID para a construção da identidade profissional docente desses sujeitos.

Ao questionar sobre qual era o papel enquanto professora supervisora na formação dos bolsistas de ID, assim se posicionaram:

O principal papel era incentivar aquela juventude que ingressava no mundo maravilhoso, um mundo daqueles que levam a luz para quem está no escuro. No meu ponto de vista, a educação ilumina caminhos. No meu entender, a minha função exatamente era andar junto, adquirir mais conhecimentos. Essa troca de experiência, acima de tudo, incentiva, mesmo sabendo dos espinhos, das dificuldades, dos salários, mesmo sabendo de tudo, eu sempre tentava mostrar que vale a pena fazer o que gosta. Se você gosta da sala de aula, acho que se sente realizado. Eu acho que vale a

pena. Para mim, vale a pena ser professora. (Professora A, 2018).

Eu me vi como mediadora, uma fonte de pesquisa para eles com meus erros, acertos. É um programa belo, gente! Não pela bolsa, mas foi o programa mais sério que foi implantado nas escolas até hoje. Foi um programa que veio para dar certo. Realmente veio para despertar o professor, principalmente quem está chegando, fazendo os cursos de licenciatura, para identificar o que é educação, o que é a escola brasileira, como está a educação. (Professora B, 2018).

Ao apresentar os depoimentos das professoras de Geografia, constatamos que a inserção no programa motivou-as a desenvolver um melhor trabalho na sala de aula juntamente com os bolsistas de ID. Ao falarem sobre o papel desenvolvido por elas, destacam que incentivavam os bolsistas a perceberem a educação como algo indispensável, além de mostrar que vale a pena ensinar, estar na sala de aula. Segundo as entrevistadas, o programa possibilita ao futuro professor conhecer a realidade das escolas brasileiras. Percebemos que os depoimentos revelam que o programa é importante para a formação inicial e continuada dos professores. As supervisoras eram as mediadoras a partir das práticas e experiências de vários anos de profissão, conseguiam ajudar os bolsistas de ID a desenvolverem ações com desenvoltura nas escolas, ao passo que também aprendiam usos de distintas tecnologias, linguagens, recursos, dentre outros.

Outro momento vivenciado pelas supervisoras foi o acompanhamento das ações desenvolvidas pelos bolsistas de ID. Perguntamos se lembravam da formação que tiveram. Destacaram que, se tivesse passado por um processo igual ao que os bolsistas de ID estavam passando no programa, teriam procurado formas diferenciadas e pedagogias diferentes. Contudo, enaltece a Professora A (2018) que

a oportunidade que tem sendo supervisora no PIBID favorece sua formação e atuação profissional:

O PIBID chegou no tempo certo. Hoje eu desenvolvo minha profissão de uma forma bem diferenciada, pois sempre busco atingir o meu objetivo olhando o meu aluno, até que ponto eu devo ir, procurando de qualquer forma construir o conhecimento junto com meu aluno, de maneira simples. Eu acho que a simplicidade traz muito proveito.

A respeito dessa experiência, percebemos que o PIBID chegou para transformar e contribuir para o melhor ensino em todas as disciplinas em que são desenvolvidas as ações. Isso é notável nos depoimentos das entrevistadas, como afirma a Professora B (2018), emocionada: “Com certeza, é muito diferente, eles são mais autênticos. Estudaram mais. Quando fiz meu curso, eu considerava como se fosse o Ensino Médio mais aprofundado. Eu me sentia realizada. Eles me ajudaram muito e me sentia muito feliz”.

Essas reflexões sobre a convivência e a aprendizagem com o outro levam à perspectiva de que o sujeito é simultaneamente educando e educador, que ensina e aprende, e vice-versa. Assim, remetem às leituras de Freire (1996, p. 39), segundo o qual, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Trata-se da ação-reflexão-ação. Ao apresentar os depoimentos das professoras supervisoras sobre sua participação e supervisão do PIBID Geografia, constatamos que o programa proporcionou às professoras o pensar e refletir sobre as práticas docentes realizadas em sala de aula, promovendo um novo olhar sobre o ensino e a pedagogia que elas desenvolveram na aprendizagem, capaz de transformação pessoal

e de suas próprias práticas, mas também dos sujeitos educandos. Conforme Moraes & Assis (2018, p. 109):

Há muito tempo, a formação continuada está intimamente relacionada à perspectiva reflexiva do docente em relação a sua própria atuação em sala de aula. Nesse direcionamento, o conceito de professor reflexivo surge com maior ênfase, delineando-se um processo de reconfiguração nas práticas de formação continuada, no qual o docente é observado como participante ativo deste contexto.

Tais práticas, relações e aprendizados no espaço escolar por meio do PIBID contribuem para a formação continuada e a construção da identidade docente.

Considerações

O estudo demonstrou a importância do PIBID na formação de professores nos segmentos inicial e continuada, considerando a colaboração do programa na formação de licenciandos, mas, especialmente, das professoras supervisoras do PIBID, as quais afirmaram que a formação continuada a partir do PIBID foi relevante para pensar a atuação delas em sala de aula e para contribuir para a formação da identidade docente.

A educação brasileira e, com ela, o ensino público enfrentam percalços referentes ao desmonte do serviço público no país, contudo a permanência do PIBID e sua presença na escola conferem uma qualidade diferenciada ao ensino, à formação inicial discente e à formação continuada de professores. Além disso, requalifica a relação universidade-escola, valoriza a formação docente e, como parte da política pública de educação, contribui para a valorização

da profissão docente, promovendo a formação inicial dos professores da Educação Básica.

A partir dos relatos das supervisoras, compreendemos que o PIBID possibilitou reflexões sobre suas práticas pedagógicas, a formação identitária e a construção de saberes docentes. O programa oferece uma formação em longo prazo, reaproxima os professores do ambiente acadêmico e estimula a busca por novos conhecimentos, trazendo-lhes satisfação em participar como supervisores, o que os faz se sentirem valorizados pelo programa.

A presença dos bolsistas de ID em sala de aula fez com que as supervisoras se lembrassem da própria formação inicial, quando não tiveram as mesmas oportunidades que aqueles, o que poderia ter sido diferenciado caso existisse o PIBID como espaço formativo. O acompanhamento junto aos bolsistas de ID lhes permitiu repensar sua própria formação e suas práticas, além de que, para esses bolsistas, aquele universo—que era a escola—era compreendido como espaço de atuação não apenas na condição de licenciando, mas como bolsistas auxiliares do supervisor, em docência compartilhada.

Por meio do programa, as supervisoras puderam participar de congressos, eventos e manifestações em busca de melhoria e permanência do PIBID e construíram, juntamente com os bolsistas de ID, ações voltadas para os problemas da comunidade na qual a escola estava inserida. Entenderam que a escola está para além de seus muros e desenvolveram um trabalho docente capaz de auxiliar a formação inicial de professores e ressignificar a relação universidade-escola.

Segundo as entrevistadas, o PIBID contribuiu para o fortalecimento da identidade profissional docente, fez as professoras desenvolverem o olhar crítico sobre a própria atuação realizada desde o início da profissão e assim elas puderam assumir uma nova postura diante do ensino. Destacamos que cada supervisora tem sua identidade, marcada por saberes pedagógicos, saberes da docência e sabe-

res da experiência que fazem delas sujeitos únicos. Percebemos que as professoras reconheceram que a práxis que estavam desenvolvendo antes da implementação do programa necessitava de mudanças.

Diante do exposto, esperamos que a nossa investigação possa atribuir novos olhares de novos pesquisadores para a formação continuada dos professores, além da necessidade de se discutir o processo de construção da identidade desses profissionais, que são sujeitos fundamentais da educação brasileira.

Referências

ALVES, C. C. E.; BEZERRA, M. A.; ARAÚJO, I. A. de. O PIBID na Formação Docente do Discente do Subprojeto do Curso de Licenciatura em Geografia: CFP/UFCG. *In*: DI LORENZO, Iveralda Dantas Nóbrega; LUCENA NETO, Marciano Henrique de (orgs.). **Práxis e formação do discente na gestão do PIBID: reflexões entre o ensino superior e a Educação Básica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação básica (DEB). **Relatório de Gestão PIBID**. Brasília. 2013. PDF.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID UFCG**. Disponível em: <http://cfp.ufcg.edu.br/portal/index.php/pagina-inicial-pibid/anexos>.

BRASIL. **Portaria nº 260/2010**. Aprova o regulamento das normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: DF. CAPES 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: 19 de outubro de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J.. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CAVALCANTI, L. de S. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MORAIS, N. R.; ASSIS, L. F. **O PIBID e suas contribuições com a formação continuada do professor de Geografia**. *In*: SEGUNDO SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DA UFPB SABERES E CULTURA NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: ESCOLA, UNIVERSIDADE E SOCIEDADE. **Anais [...]**. João Pessoa, 2017.

MORAIS, N. R.; ASSIS, L. F. O PIBID como aporte da formação continuada do professor de Geografia. **Revista Para Onde**, v. 10, n. 1 (2016). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/85641>. Acesso em: 15 de novembro de 2018.

OLIVEIRA NETO, J. J. de. **PIBID: contribuições e reflexões para a formação docente**. 88f. Monografia (Graduação em Geografia)– Universidade Federal de Campina Grande: 2018.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos)

SANTOS, I. M. M. dos; SANTOS, R. da S. A etapa de análise no método história de vida: uma experiência de pesquisadores de enfermagem. *Texto & Contexto-Enfermagem*. v. 17, n. 4. Florianópolis, out./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072008000400012. Acesso em: 07 de abril de 2020.

SHULMAN, Lee S. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1987.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, 2000.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **PIBID 2013-UFCCG Edital nº 61/2013**. Disponível em: cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/pibid/anexos/projeto-pibid-2014-a-2018.pdf. Acesso em: 05 de junho de 2018.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Resolução nº 10/2018**. Regulamenta o aproveitamento da carga horária do discente, cumprida em atividades do Programa Institucional de Residência Pedagógica, como Estágio Curricular Supervisionado

nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16102018.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

3

A FORMAÇÃO DO DISCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CFP/UFCG: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Cícera Cecília Esmeraldo Alves¹

Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo²

Introdução

O Programa Residência Pedagógica (PRP), aqui abordado, busca acompanhar e investigar a formação inicial discente em cursos de licenciatura, nas diferentes ações que desempenham no papel de professor, bem como as principais dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos das escolas públicas onde se faz presente, desenvolvendo-se na cidade de Cajazeiras, interior do estado da Paraíba/Brasil.

Esse programa possibilita que o professor em formação adquira competências e saberes próprios de sua profissão e especificidades

[1] Professora Adjunta na UFCG, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020. Colaboradora na Coordenação de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

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

da formação profissional; assim como se constitua de forma autônoma e assuma o compromisso com a educação brasileira e o ensino de Geografia, mesmo em meio às mudanças políticas, econômicas e sociais que a interpelam constantemente. Tem como base legal a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013), o Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 (BRASIL, 2016) e a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018 (CAPES, 2018), que institui o Programa Residência Pedagógica.

Entre seus objetivos, este programa visa aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura – aqui, especificamente, o curso de licenciatura em Geografia, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias, bem como incentivar e propiciar maior dedicação ao estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica.

Nessa abordagem, de acordo com Garrido (2012, p. 120):

O exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. Enfim, enquanto formação teórica (onde a unidade teoria e prática são fundamentais) para a práxis transformadora.

O planejamento envolve os processos de organização da equipe, tendo em vista a operacionalização dos objetivos preconizados pelo Programa Residência Pedagógica à Docência no âmbito do Curso de Geografia do CFP/UFCG. Destaca-se, nesse sentido, a necessidade de capacitar a equipe de preceptores,³ tendo em vista a compreensão da proposta, bem como entender o universo escolar para desenvolvimento das ações.

Implantada em 2018, no Centro de Formação de Professores – CFP, a Residência Pedagógica em Geografia se deu em três escolas na cidade de Cajazeiras-PB, Brasil, são elas: Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Dom Moisés Coelho; Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Cecília Estolano Meireles e a Escola (EEEF) Monsenhor João Milanês. Destaca-se que a Residência Pedagógica–RP foi composta por 24 alunos residentes, divididos em três equipes de oito alunos residentes para cada escola.

É importante ressaltar a Resolução nº 10/2018 (UFCG, 2018, p. 1), da Universidade Federal de Campina Grande–UFCG, a qual regulamenta o “aproveitamento da carga horária do discente, cumprida em atividades do Programa Institucional de Residência Pedagógica, como Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Campina Grande”. Conforme seu art. 2º, o PRP visa:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de

[3] Preceptores são os professores lotados nas escolas selecionadas para participar do Programa Residência Pedagógica–RP, seja no Ensino Fundamental e/ou no Médio. Eles são escolhidos a partir de uma seleção de currículo, posteriormente inseridos no cadastro da Plataforma Freire e no Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios–SCBA; uma vez aprovados, assinam o Termo de Compromisso para com o programa e recebem uma bolsa para acompanhar e orientar os alunos residentes em suas atividades educacionais na escola.

projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores. (UFCG, 2018, p. 1).

Após conhecida a sistemática de funcionamento do projeto, foram discutidas as questões teórico-metodológicas, a partir da bibliografia apresentada, que orientam o ensino de Geografia, tendo em vista a construção de competências para compreensão da realidade escolar e posterior atuação nas escolas. Esse procedimento objetiva refletir a compreensão de um ensino de Geografia contextualizado com a realidade dos alunos a partir de uma abordagem crítica do seu espaço cotidiano.

Concebe-se, segundo Pontuschka, Paganelli & Cacete (2009, p. 38), que:

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia.

Dessa forma, proporcionará ao discente uma vivência maior na escola, uma vez que o discente da licenciatura não ficará restringido somente às práticas e teorias no período do estágio supervisionado. Assim, sua teoria estará voltada para a práxis pedagógica e, especificamente, neste caso, em Geografia, na expectativa de responder sobre qual escola o licenciando está contribuindo para sua construção.

O espaço escolar e o Programa Residência

Considerando que o programa iniciou no ano de 2018 e aqui nos reportamos ao momento de seu primeiro ano de implantação, é indispensável o conhecimento por seus participantes de que a formação de professores necessita de atenção, dedicação e programas afins que contribuam para a realização de uma formação profissional que seja concretizada no momento da prática e do compromisso com a educação brasileira, com a formação política, econômica e social do cidadão, principalmente, a ciência geográfica e, especificamente, a geografia escolar.

De acordo com o Projeto Residência Pedagógica (BRASIL, 2018), destacam-se alguns objetivos para a Geografia do Ensino Fundamental:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção

do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.

7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Diante das exigências dos objetivos a serem desenvolvidos na escola e no acompanhamento das atividades do PRP,⁴ compreende-

[4] Considerando que o objetivo da Residência Pedagógica se orienta pela busca de excelência na formação de professores, é fundamental que os alunos residentes entendam a proposta de formação de professores preconizada pelo curso. Nesse sentido, será analisado o perfil do professor preconizado pelo PPC – Geografia, a partir das habilidades, competências, procedimentos, disciplinas, pesquisa e extensão apontadas pelo documento (UFCEG: 2018, p. 2).

mos que este não está vinculado somente à formação do professor. O educando em formação para a docência pode realizar suas atividades para além do conteúdo específico, indispensável à aprendizagem do aluno, tendo também a preocupação com questões cidadãs e democráticas, visando uma melhor realização das atividades do Estágio Supervisionado, no qual os alunos residentes tenham um tempo maior na escola, além do exigido no período dos estágios.

É bom enfatizar que a RP vem embasar e reforçar a prática dos estágios supervisionados. O aluno residente não chegará simplesmente na escola para trabalhar 20 ou 40 horas aulas de Geografia, computados através da observação das aulas do professor regente, com a realização de minicursos e aulas práticas, exigidos pelos planos de estágio, e retornar para a sala de aula na universidade. Na RP, além de cumprir com todas as exigências da matriz curricular do curso de licenciatura em Geografia, o educando terá que participar de planejamentos, reuniões pedagógicas, atividades extrassala, estudos e pesquisas sobre os conteúdos geográficos para a realização das aulas, juntamente com o acompanhamento do preceptor e do coordenador de área da RP.

Pontuschka, Paganelli & Cacete (2009, p. 29), sobre a formação do professor de Geografia, destacam que:

Há necessidade de fazer escolhas em meio ao universo de conhecimentos estudados em Geografia e nas ciências afins; de levar em conta a estrutura da própria disciplina; de rever e produzir outro saber que considere a essência do pensamento geográfico atual e estudá-lo com o público específico de alunos; de levar em conta as faixas etárias dos alunos, as categorias sociais a que pertencem e suas características culturais e econômicas, orientando-se pelos objetivos estabelecidos nos projetos pedagógicos da escola, que precisam ser

operacionalizados e transformados em atividades didáticas em sala de aula.

Nessa perspectiva, destacamos algumas atividades iniciais realizadas na RP aos participantes (residentes, preceptores e coordenador de área), estabelecendo uma discussão sobre as peculiaridades do subprojeto Geografia Residência-CFP-UFCG, segundo os objetivos e a metodologia desenvolvidos no período de 2018.2, nas três escolas inseridas no referido programa.

A EEEF Dom Moisés Coelho realizou o acompanhamento dos residentes, bem como a elaboração do planejamento para as aulas de Geografia no Ensino Fundamental. Nesse período, os residentes participaram do planejamento e da organização de gincanas pedagógicas e outras atividades educativas, bem como da participação no estudo do meio, quando foram trabalhadas as categorias geográficas em três locais da cidade de Cajazeiras-PB, conforme Fig. 01 e 02 (o local para o estudo do meio foi escolhido de acordo com os conteúdos geográficos trabalhados e também para os alunos conhecerem melhor a própria cidade).

Figura 1 - Açude Grande. Cajazeiras-PB



Fonte: Lima, 2018.

Figura 2 - Núcleo de Extensão Cultural – NEC, Cajazeiras-PB.



Fonte: Lima, 2018.

Na EMEIEF Cecília Estolano Meireles, a professora preceptora realizou o planejamento para as aulas, os momentos de leitura, a reflexão de textos sobre geopolítica e ensino; a organização para a semana interdisciplinar; e as comemorações pelo Dia das Crianças, abordando o trabalho infantil e a importância da criança na escola, prevenindo as possibilidades de serem exploradas na prática de atividades trabalhistas. A Fig. 3 revela alguns alunos na construção e participação de jogo educativo para o processo de aprendizagem.

Figura 3 – Alunos construindo jogos para as atividades



Fonte: Pereira, 2018.

Na EEEF Monsenhor João Milanês, a professora preceptora trabalhou a organização dos planos de aula para o desenvolvimento das aulas, e os alunos residentes participaram das reuniões pedagógicas, da elaboração da Semana da Árvore e do Projeto Jovem Leitor.⁵

Os registros seguintes são de alguns alunos residentes (2020), a partir de uma autoavaliação de participação no PRP. Destacam-se alguns relatos das primeiras experiências vividas no programa no ano de 2018:

- É notável a minha evolução dentro da sala de aula, isso no que diz respeito a me comportar e portar dentro do ambiente escolar. Hoje me sinto muito mais seguro ao assumir uma sala de aula e desempenhar o papel de docente. (Residente 1).
- Minhas experiências com esse programa, em concomitância com meu segundo estágio, foram muito enriquecedoras para minha formação, pois acredito que minha vivência pedagógica foi potencializada por intermédio desse programa. Segundo a Capes (2018), o Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. (Residente 2).
- Esses primeiros meses de residência foram *pra* mim um tempo de adaptação. Adaptação primeiramente ao Programa em si, o qual, possibilitou o que recomenda a Resolução em relação às ações do Programa e, a partir delas tivemos formações, esclarecimentos. (Residente 3).
- Em agosto do corrente ano, demos início a nossa participação no Programa Residência Pedagógica, cuja finalidade é fortalecer a formação docente na

[5] O Projeto Jovem Leitor tem o objetivo de melhorar a leitura, a interpretação e a escrita dos alunos da Educação Básica. O Estado envia para a escola um kit com os materiais para cada aluno, contendo livros de literatura e um atlas geográfico.

sua forma prática, permitindo ao bolsista um contato direto com a escola, pois bem se sabe da real necessidade durante a graduação de se exercitar com os estágios que são exigidos pelos cursos de licenciatura. (Residente 4).

- O período da Residência Pedagógica refere-se ao período diferenciado de atuação profissional, um período predefinido de encontros de reflexão sobre a prática docente e atuação em parceria com um professor regente, e não uma etapa ou avaliação dentro do estágio probatório. (Residente 5).

Assim, temos um demonstrativo das atividades realizadas no semestre 2018.2 do PRP. Notou-se a dedicação dos residentes envolvidos em suas equipes na construção de sua formação profissional, juntamente às orientações e à formação teórica na academia, ao mesmo tempo em que vivencia a escola, consolidando assim a práxis. Como bem coloca Júnior (2013, p. 79), “a escola não é uma célula isolada e deve estar integrada às ações da própria sociedade”, como também a universidade deve estar conectada com essa instituição imprescindível para os discentes, que buscam uma docência compartilhada e comprometida com a sociedade.

Reportando-se a Passini (2013, p. 32-33):

A formação de professores passa na atualidade por mudanças de paradigma e talvez possamos incorporar o pensamento de Buarque (2006). Qual o lugar do professor em um mundo com a circulação de informações a uma velocidade que ultrapassa nossa lógica, baseada na escrita e na leitura? Como deve ser esse professor? Qual deve ser o objeto de discussão em nossas aulas de prática de ensino de Geografia nesse mundo turbilhado pelas conexões em rede?

Portanto, a RP articulada à política nacional de formação de professores, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) vêm endossar a formação do discente de Geografia, uma vez que objetiva proporcionar a ele, como futuro docente de Geografia, uma maior vivência no espaço escolar e aprofundar os conteúdos geográficos.

Considerações

A complexidade do contexto espacial e de produção do conhecimento na atualidade tem influenciado sobremaneira a organização dos processos de ensino na escola. Nesse sentido, o programa envolve uma equipe: alunos, residentes, preceptores, coordenador de área, colaborador e coordenador de gestão.

Qual escola se revela? Essa foi uma questão inicialmente levantada como reflexão sobre como a Residência contribui para a formação profissional, o curso em formação, a interação com a escola e que mudanças significativas ela proporcionou ou ocasionou na prática do estágio supervisionado.

Dessa forma, há a necessidade de refletir constantemente com o grupo sobre um conjunto de posturas e estratégias para a realização das próximas atividades que serão desenvolvidas, de acordo com o cronograma de execução para a integralização das 440 horas de atividades exigidas como requisito para o cumprimento da residência, as quais são assim distribuídas: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluem o planejamento e a execução, e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final sobre todas as atividades desenvolvidas no projeto.

Assim, com essa reflexão constante, todas as propostas de acompanhamento e evolução do discente se materializarão através do aprimoramento da prática docente.

Referências

BRASIL. **Projeto Residência Pedagógica**. Edital CAPES nº 06/2018. CAPES. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

CAPES. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://anup.org.br/legislacao/portaria-no-38-de-28-de-fevereiro-de-2018/>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

GARRIDO, S. P. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JÚNIOR, J. A. O aluno, o professor e a escola. In: PASSINI, E. Y., PASSINI, R., MALYSZ, S. T. (orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PASSINI, E; Y. Convite para inventar um novo professor. In: PASSINI, E. Y., PASSINI, R., MALYSZ, S. T. (orgs.). **Prática de ensi-**

no de geografia e estágio supervisionado. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Projeto Programa Residência Pedagógica**. Edital nº 08/2018. Universidade Federal de Campina Grande–UFCG, 2018.

4

DO LIVRO DIDÁTICO DO CAMPO À ESCOLA DO CAMPO EM ÁREA DE ASSENTAMENTO RURAL DA REFORMA AGRÁRIA

Felipe Pereira dos Santos¹

Introdução

“**N**ão vou sair do campo/ Pra poder ir pra escola/ Educação do Campo é direito e não esmola” (SANTOS, s.d.). Esta música representa um dos hinos que marcam a trajetória de lutas dos povos do campo em prol de seus direitos, especialmente de políticas públicas eficazes e eficientes em favor do reconhecimento de seus direitos e diversidades.

Perpassar essa compreensão traz como pressuposto minha origem camponesa e o conhecimento das dificuldades dos povos camponeses acerca dos direitos, os quais muitas vezes, são negados, iniciando pelo debate educacional contextualizado.

A nossa inserção no Ensino Superior faz romper uma estatística vergonhosa para o Brasil, pois, segundo a Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA, 2010), dos educandos do campo matriculados nos anos iniciais, apenas um 1% ingressa no Ensino Superior. Portanto, sou representativo deste ínfimo percentual ao ingressar no curso de licenciatura em Geografia, no Centro de For-

[1] Graduado em Geografia pela UFCG. E-mail: felipegeoufcg@gmail.com.

mação de Professores–CFP da Universidade Federal de Campina Grande–UFGG, campus de Cajazeiras, situado na cidade de Cajazeiras, Paraíba, Região Geográfica Intermediária de Sousa-Cajazeiras.

A partir dos Estágios Supervisionados realizados como discente na formação docente em Geografia, percebi a necessidade de realizar uma pesquisa sobre o livro didático de Geografia e, ao participar de um projeto de extensão oferecido pelo Programa de Bolsa de Extensão–PROBEX 2017, da UFGG, intitulado *Ensino Interdisciplinar na Formação Continuada de Educadores da Escola do Campo em Assentamento Rural da Reforma Agrária na Região Geográfica Imediata de Sousa-Cajazeiras*, tive a oportunidade de trabalhar com a Educação do Campo, sendo assim necessário um maior investimento nas leituras sobre esse tema, a exemplo de Caldart (2002, 2003a, 2003b), Arroyo (2007), Fernandes (2000), Molina (2011) e Bogo (1999). Dessa forma, trabalhar com o livro didático da escola do campo é oportunidade de conhecer a política pública da Educação do Campo e entender qual a proposta do PNL D Campo.

Abordar o PNL D Campo na academia é apresentar um tema ainda pouco discutido nesse ambiente e pontualmente no curso de licenciatura em Geografia do CFP UFGG. Na Geografia, assim como nos outros cursos, é importante valorizar a formação do professor visando também à Educação do Campo, uma vez que, como futuros professores, estes precisam estar preparados para assumir uma sala de aula de Educação Básica em que seja preciso adequar os conteúdos de um currículo oficial e real a um modelo de currículo oculto, no dizer dos movimentos sociais do campo, traduzido nos conhecimentos que precisam ser adquiridos a partir da vivência do educando. Por isso, exigem-se mais pesquisas e mais disseminação sobre a educação em um contexto mundial e também de temas abrangentes mais específicos.

Como procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, também atuei como integrante do Probex (2017) e como pesquisador de trabalho de conclusão de curso (TCC), cuja pesquisa se deu no ano de 2017. Assim, fizeram-se observações na Escola do Assentamento Rural, somadas à aplicação de um questionário com quatro professoras que ensinam no período da tarde. Após a aplicação do questionário, foi realizada a coleta de dados e depois esses dados foram processados e tabulados em forma de gráficos, tabelas e textos. Dessa maneira, foi feita a análise que faz parte da redação deste trabalho. O uso de um acervo bibliográfico é essencial para buscar as informações necessárias para o entendimento da temática que está sendo estudada para o desenvolvimento da fundamentação teórica.

Os estudos sobre o livro didático, assim como nossas experiências nos Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia, têm demonstrado a utilização desse recurso como única estratégia metodológica utilizada em sala de aula. Segundo a Política da Educação do Campo (BRASIL, 2002, 2005, 2010, 2011a), o livro didático deve estar pautado na realidade dos sujeitos do campo (BRASIL, 2011b). Partindo desse pressuposto, procuramos conhecer qual o livro didático adotado pela Escola do Assentamento Rural na Região Imediata Sousa-Cajazeiras, Paraíba, e entender como é utilizado em sala de aula.

Para entender os conceitos e demais informações sobre o livro didático, tomo como base as contribuições de Munakata (2012), Choppin (2004) e Colted (1969); e por se tratar de uma pesquisa sobre ensino para crianças, recorro às leituras de Freire (1996), além de outros autores que já desenvolveram pesquisas sobre a temática desta pesquisa.

Conhecido o livro didático utilizado pela escola mencionada, a Coleção Girassol (2013), elegemos como objetivo analisar sua utilização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na referida escola.

A política pública da Educação do Campo, o PNLD Campo e o livro didático

A política pública da Educação do Campo tem como um de seus principais objetivos assegurar direitos dos cidadãos que os reivindicam em busca de uma melhor qualidade de vida. Estando integralmente asseguradas pela Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), estas reforçam a obrigatoriedade do Estado em prestar seus serviços a toda essa população.

A política pública da Educação do Campo é um exemplo das lutas diárias pela busca de direitos por uma melhoria na educação dos povos do campo. Dessa forma, remeto às palavras de Borges (2012, p. 103): “A luta por políticas públicas significa a garantia ao direito assegurando o acesso universal à Educação do Campo que seja no e do campo”. É dessa maneira que os movimentos sociais, mais especificamente o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra–MST, buscam um modelo de educação que valorize o campo e seus sujeitos. Daí decorre o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 1998), o qual discorre sobre educação para e com os sujeitos do campo, sendo o PNLD uma das conquistas específicas desses povos.

Desse modo, ao se pensar uma política pública para a Educação do Campo, esta passa a ser entendida como um espaço de aprendizagem em que o conhecimento também é produzido. Nesse sentido, Vilhena Junior e Mourão (2012, p. 177) afirmam:

O dispositivo legal que trata da disponibilização de Educação Básica para as populações do campo, é encontrado no artigo 28 da Lei n. 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB]). Essa conquista se deu a partir da organização dos movimentos sociais. Só então algumas políticas públicas começaram a ser formuladas e

implementadas, normatizando a Educação a ser desenvolvida no meio rural. [...].

Como parte da política pública da Educação do Campo, foram criados vários programas entre os quais estão o PNLD Campo, com propostas de livros didáticos específicos para as escolas do campo. No que diz respeito ao PNLD, Berbat e Feijó (2016, p. 484) fazem algumas considerações: “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) existe desde 1929, mas com outras nomenclaturas. Seu desenvolvimento passou por mudanças durante esse tempo que abarcam um crescente aprimoramento”. É um programa que vem sendo cada vez mais aperfeiçoado com o objetivo de atender a comunidade escolar de maneira satisfatória, pois em seus manuais de edição devem ser produzidos exemplares que atendam as diversas realidades existentes no Brasil. Segundo Oliveira e Sousa (2016, p. 45):

No ano de 2011, o Ministério da Educação, por intermédio da SECADI e do FNDE, lança o processo de inscrição e avaliação de LDs destinados aos alunos de escolas públicas situadas ou anexas em áreas rurais, que possuam segmentos de aprendizagem, classes ou turmas seriadas dos anos iniciais do ensino fundamental participantes do PNLD.

O PNLD Campo foi criado no ano de 2011 (BRASIL, 2011b) com a necessidade de atender todas as escolas localizadas em áreas rurais do país, com um modelo de educação que fortemente objetivava/objetiva em seus princípios a importância da valorização da realidade dos camponeses também nos livros didáticos, sendo assim, “o PNLD Campo se apresenta como política pública que considera a educação do campo como referência para pensarmos o campo e seus sujeitos” (NEGRI, 2017, p. 33). Dessa forma, o PNLD Campo é mais uma con-

quista para a Educação do Campo, conforme afirmam Berbat e Feijó (2016, p. 484):

Através do reconhecimento da necessidade da adequação dos livros didáticos à população do campo, pela luta do Movimento da Educação do Campo, foi sancionada a Resolução n° 40, de 26 de julho de 2011, que legitimou a criação do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) e, conseqüentemente, a elaboração e distribuição de livros didáticos às escolas do campo, que atendam as especificidades sociais, culturais, geográficas dos alunos e a organização seriada e multisseriada dessas escolas.

As coleções didáticas aprovadas no PNLD Campo, em geral, são multisseriadas, ou seja, em apenas um manual, é apresentado conteúdo de várias disciplinas, dividido em blocos, nos quais cada disciplina possui o seu espaço. Esses manuais devem ser condizentes com a realidade da escola. Dessa maneira, é importante conhecer, primeiramente, o edital de convocação do PNLD Campo, que vem mostrando os objetivos do programa e o seu público, reforçando a seguinte ideia:

O Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), fundamentado na Política de Educação do Campo, visa atender aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de escolas do campo, das redes públicas de ensino, considerando as especificidades do contexto social, cultural, ambiental, político, econômico, de gênero, geracional e de raça e etnia.

A institucionalização do PNLD Campo reveste-se de importância, pois representa o reconhecimento de uma concepção pedagógica própria da edu-

cação do campo e da necessidade de produção de materiais didáticos específicos a essa realidade, os quais contemplem as perspectivas dos projetos políticos pedagógicos dessas escolas. A avaliação e a disponibilização de obras específicas previstas no âmbito do Programa, além de se constituir em uma etapa do processo de implantação da política de material didático para os estudantes do campo, dos anos iniciais do ensino fundamental, incentiva o desenvolvimento de pesquisa nesta área, ampliando o acesso a livros didáticos que possibilitem práticas de ensino e aprendizagem contextualizadas. (BRASIL, 2014, p. 41).

A importância de se ter materiais didáticos para as escolas do campo reafirma ainda mais o compromisso que se deve ter com a educação dos alunos que fazem parte dessa realidade. O livro didático vem como um elemento importantíssimo para os alunos do campo, mas vale lembrar que nem sempre foi assim:

Até 2012, a educação do campo nas séries iniciais do Ensino Fundamental I não fora contemplada por coleções específicas para as escolas do campo. No entanto, as escolas inseridas nesse contexto eram atendidas com coleções didáticas aprovadas pelo PNLD, destinadas ao Ensino Fundamental I, que até então, não possibilitava um atendimento diferenciado às escolas ambientadas no campo. (NEGRI, 2017, p. 19).

Segundo o FNDE, no ano de 2013, o primeiro ano de distribuição de livros didáticos para o campo, foram distribuídos 12,4 milhões de exemplares para 3 milhões de alunos localizados em 73 mil escolas espalhadas por todo o país. Esses livros devem ser escolhidos pelos professores que atuam nessas escolas, de acordo com a realidade

que vivenciam. Sendo assim, é dever das secretarias de Educação dos municípios se reunirem com esses professores para que estes possam dialogar e decidir que coleção de livro didático é mais con- dizente com a realidade local (BRASIL, 2011).

Antes mesmo que sejam distribuídos os livros didáticos para as escolas, dois documentos importantes são elaborados para alicerçar todas as regras que regem o PNL D Campo: o Guia e o Edital de Con- vocação. Sobre o Edital de Convocação, nele estão claros quais são os seus objetivos, os quais são:

[...] a convocação de editores para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para aten- dimento às escolas situadas ou que mantenham turmas anexas em áreas rurais que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental em turmas organizadas sob a forma multisseriada, seriada e por segmento de aprendizagem, que integrem as redes de ensino estaduais, municipais e do Distri- to Federal e que sejam participantes do PNL D [...]. (BRASIL, 2015, p. 1).

É comum algumas escolas situadas no campo terem turmas se- riadas e multisseriadas, ou seja, muitas vezes pela falta de estrutura ou pela pouca quantidade de alunos que nelas estudam, é preciso colocar alunos das mais diferentes séries para estudarem na mesma sala, sendo assim, a presença de um só professor se efetiva em frente a um maior número de alunos.

O livro didático é importante para o professor e também para os alunos, por isso, é necessário que seja entregue um exemplar para o professor contendo propostas de atividades para serem desenvol- vidas juntamente com os alunos, os quais também precisam de um exemplar para que seja possível acompanhar as atividades apresen- tadas pelo LD e realizadas em sala pelo professor. Assim:

As coleções didáticas inscritas são compostas de livros didáticos consumíveis. São entregues para a utilização dos alunos e professores, sem a neces- sidade de devolver no final do ano. Estes livros, de acordo com o Edital do PNL D Campo, podem ter espaços ou lacunas para a realização de exercícios propostos pelo próprio livro. Obrigatoriamente, tem que compor de um exemplar para o aluno e um manual para o professor. (OLIVEIRA; SOUSA, 2016, p. 48).

As atividades do livro didático do campo podem ser respondidas no próprio livro, não necessitando fazer uma transcrição ou desen- volvimento em cadernos. Algumas atividades, no entanto, para que haja um melhor desempenho, precisam ser baseadas nas atividades do manual e desenvolvidas em uma caderneta em particular.

Uma vez lançados os editais com todas as regras necessárias para a elaboração dos livros e estes, uma vez produzidos, antes de sua aprovação para distribuição de fato para as escolas, precisam passar por três momentos: “triagem, pré-análise e avaliação pe- dagógica” (SARMENTO; BATISTI, 2016, p. 51). Estas mesmas autoras descrevem cada uma dessas fases para a aprovação das coleções do livro didático:

[...]. A triagem se constitui em um exame para verificar aspectos físicos e atributos editoriais das coleções inscritas, em conformidade com os requisitos estipulados no edital. A pré-análise consiste em analisar se as obras contemplam o atendimento do objeto e da documentação defi- nidos no edital. A avaliação pedagógica, realizada por instituições públicas de educação superior, ve- rifica se as coleções estão de acordo com as orien- tações e diretrizes pedagógicas estabelecidas pelo

Ministério da Educação a partir das especificações e dos critérios fixados no edital.

A análise desses livros é feita de acordo com os critérios que constam no edital, sendo excluídos do Programa aqueles que não atenderem as condições determinadas pelo edital. Uma vez avaliadas, são inseridos de acordo com a classificação no Guia do PNLD Campo Segundo afirma Negri (2017, p. 21):

Por meio do Guia do PNLD Campo, são apresentadas as análises das obras, contendo as descrições das coleções aprovadas no PNLD, por meio de resenhas, quadros esquemáticos com pontos fortes e fracos, destaques, programação do ensino e manual do professor.

Há intensos debates acerca do livro didático e do PNLD. Muitos denominam o livro didático como um recurso tradicional, sendo tradicional, neste caso, a forma e a postura que o educador adota frente ao uso desse recurso em sala de aula. Outros apenas o veem com uma ferramenta metodológica que precisa ser auxiliada com outros elementos. A Coleção Novo Girassol: Saberes e Fazeres do Campo (2013) é uma coleção seriada multidisciplinar que conta com 11 volumes, distribuídos por área de conhecimento (BRASIL, 2015, p. 40-43), quais sejam:

Vol.1: 1º ano com os componentes “Letramento e Alfabetização” e “Alfabetização Matemática”.

Vol. 2: 2º ano com os componentes “Letramento e Alfabetização”, “Geografia” e “História”.

Vol. 3: 2º ano com os componentes “Alfabetização Matemática e Ciências”.

Vol. 4: 3º ano com os componentes “Letramento e

Alfabetização”, “Geografia” e “História”.

Vol. 5: 3º ano com os componentes “Alfabetização Matemática e Ciências”.

Vol. 6: 4º ano com os componentes “Língua Portuguesa”, “Geografia” e “História”.

Vol. 7: 4º ano com os componentes Matemática e Ciências.

Vol. 8: 5º ano com os componentes “Língua Portuguesa”, “Geografia” e “História”.

Vol. 9: 5º ano “Matemática e Ciências”.

Vol. 10: 1º, 2º e 3º anos com o componente curricular “Arte”.

Vol. 11: 4º e 5º ano com o componente curricular “Arte”.

A qualidade do ensino é necessária e o livro é um material fundamental para que ocorra esse processo. Por isso, é relevante que o educador também participe da seleção desse material, embora isso seja algo que, na realidade, pode ou não acontecer. Mesmo com todo esse problema, o professor inovador se faz ainda mais indispensável, tendo que superar e aceitar essas dificuldades como um desafio a ser cumprido.

Muitas instituições de ensino interpretam o livro didático como algo acabado e apenas como a única fonte de informação, sendo assim, acabam não motivando o professor a fazer uso de outras fontes de pesquisa, ou pode ser que o próprio educador tenha adotado esse pensamento não libertador, aprisionando-se em apenas uma fonte de saber, possivelmente reproduzindo também nos educandos.

Os professores que atuam na escola onde se deu a pesquisa e a extensão dizem ter conhecimento sobre o PNLD Campo e que estão cientes de que os livros didáticos distribuídos pelo programa precisam ser condizentes com as diversas realidades existentes no cam-

po, uma vez que, como o próprio nome já fala, as editoras precisam abordar, em sua composição, a identidade dos que vivem no campo ao elaborarem os manuais didáticos. E ressaltam que essa luta por uma educação no campo vem de muitos anos e que estão satisfeitas com o material entregue na escola.

No PNLD Campo, inclui-se o debate acerca do livro didático, o qual vem sendo discutido por autores acerca de seu uso ora como recurso didático, ora como livro, ora como currículo.

A política pública da Educação do Campo tem como objetivo uma educação em que sejam valorizados os saberes e conhecimentos produzidos no campo, bem como escolas onde o currículo esteja construído em um modelo de educação em que os povos do campo se sintam representados. Por isso, a distribuição de materiais didáticos e programas que beneficiem as escolas do campo precisam ser elaborados. Os livros didáticos são exemplo de materiais que precisam atender as exigências da política da Educação do Campo.

Há tecnologias em sala de aula que podem ser utilizadas para maior facilidade do processo de aprendizagem, porém o livro didático continua sendo uma das ferramentas mais importantes nesse processo. É a partir dele que as aulas costumam ser planejadas, uma vez que oferece uma sequência de conteúdos que oportuniza ao professor fazer dele uso diário ou não. Segundo Castellar e Vilhena (2011, p. 137):

[...] a função do livro didático é muito mais ampla do que aquela a que estamos acostumados a observar nas salas de aula: a leitura e/ou a cópia sem questionamentos e discussões das temáticas propostas nele. [...] o uso do livro didático deveria ser um ponto de apoio da aula para que o professor pudesse, a partir dele, ampliar os conteúdos, acrescentando outros textos e atividades e, portanto, não transformando no objetivo geral da aula.

A partir da concepção de que o livro didático deve ser usado como um material de apoio, as autoras destacam o uso do livro didático em sala de aula como um recurso, ou seja, além dos livros, outros materiais podem ser usados para consulta, dessa maneira, tirando a concepção do livro didático como um recurso tradicional, único. Assim, Azambuja (2017, p. 70) correlaciona o livro didático e o ensino de Geografia:

O livro didático contém o saber da ciência e encaminha a forma escolar de apropriação desse saber. No ensino tradicional, o professor adota esse conteúdo-forma para desenvolver suas aulas. Em uma didática renovada, sintonizada com os novos paradigmas de ensinar e aprender, o conteúdo-forma apresentado no livro didático precisa ser compreendido enquanto indicações de possibilidades de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o livro didático será um recurso orientador e organizador da educação escolar, ou seja, relativizando a função de ser a fonte e o instrumento de transmissão de conteúdo informativo.

O que vemos, em algumas salas de aulas, é a conduta do professor em relação ao livro didático, mantendo este como o único instrumento a ser usado e esquecendo que ele pode ser usado de várias maneiras. O comodismo ou o não conhecimento formativo do docente acabam gerando repetição, o que significa a utilização do livro didático como dominador das aulas, quando, na verdade, o que se precisa é que ele seja visto também como um manual. Assim, pode ser usado como material de consulta, como instrumento orientador do ensino, como elemento norteador no processo de aprendizagem.

Castellar e Vilhena (2010, p. 137) destacam a importância do livro didático mesmo em época de alta das mídias, pois, “em tempos de multimídia, computadores, ensino a distância e outras inovações

tecnológicas na educação, o livro didático ainda continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar”. Santos (2017, p. 141), ressalta:

[...] o livro didático não é – não deve ser – o epicentro do processo de construção do conhecimento, mas ele pode servir como ponto de quebra de estigmas e visões distorcidas sobre aspectos geográficos, um material que pode lhe auxiliar em sua prática cotidiana, dando indicações de possibilidades para uma maior reflexão em relação ao espaço geográfico.

Assim como o currículo prescrito, que acaba sendo algo que a escola tem que seguir, o livro didático, muitas vezes, em sala de aula se torna um currículo a que os professores acabam ficando presos ou, diga-se de passagem, acorrentados como o centro do conhecimento. Então, nesse caso, segundo Kaercher (2017, p. 16):

[...] O problema não é o livro. No geral, trazem um enorme número de possibilidades de leitura. A centralidade criativa – ou mais burocrática – é do professor. É ele quem mais condições de costurar os cacos de informações e tecê-los juntos para uma leitura mais coesa do mundo. Tarefa hercúlea. Tarefa magistral: aprender a aprender para melhor poder ensinar. O livro como ponto de partida, não ponto de chegada.

O livro como ponto de partida representa a inovação na utilização desse enquanto recurso, uma quebra de centralização enquanto elemento dominador e ditador de atividades que acabam sendo interpretadas como algo imposto, na verdade, é um primeiro passo a não aceitação de uma ditadura envolvendo o livro didático. Segundo

Vesentini (1989, p. 167 *apud* SILVA; SAMPAIO, 2014), “ao invés de aceitar a ‘ditadura’ do livro didático, o bom professor deve ver nele [...] um apoio ou complemento para a relação ensino e aprendizagem que visa integrar criticamente o educando ao mundo”. Tudo acaba fazendo parte de uma questão metodológica. Como vou utilizar esse material em sala? Quando usá-lo? Essas são indagações que todos os dias devem ser usadas durante os planejamentos de aulas. O LD não deve ser estereotipado como o centro da educação.

O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de concorrência ou de complementaridade influem necessariamente em suas funções e usos. Estes outros materiais didáticos podem fazer parte do universo dos textos impressos (quadros ou mapas de parede, mapas mundi, diários de férias, coleções de imagens, ‘livros de prêmio’ — livros presenteados em cerimônias de final de ano aos alunos exemplares — enciclopédias escolares...) ou são produzidos em outros suportes (audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, etc.). Eles podem, até mesmo, ser funcionalmente indissociáveis, assim como as fitas cassete e os vídeos, nos métodos de aprendizagem de línguas. O livro didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia. (CHOPPIN, 2004, p. 553).

O mundo está cada vez mais informatizado e o livro didático continua importante, mas a depender da intencionalidade do docente, de sua formação continuada, pode ser associado a outras metodo-

logias e linguagens. O seu uso, como um recurso auxiliar e não mais como um currículo, agrega um novo sentido às aulas, ressignificando o ambiente escolar, fugindo dos padrões tradicionais de ensino, em que o livro didático acaba se transformando no monstro da aula, sendo questionado de diversas formas e com críticas voltadas apenas para ele. Deve-se ressaltar que é importante a sua presença em sala de aula como elemento inicial e não como um material único e final no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Lima (2013, p. 611):

[...] o currículo não pode focar somente nos conhecimentos científicos propostos pelos livros didáticos. Deve também abrir-se para acolher aqueles valores, crenças, saberes, sonhos que os camponeses também consideram importantes para ser ensinados nas escolas, contemplando seus sonhos coletivos e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que deem condições às pessoas de lutarem pela construção das alternativas de mudanças das condições socioculturais às quais são submetidas.

Fazer o uso do livro didático com uma concepção antiga do currículo, em que o professor ensina e o aluno apenas recebe uma carga enorme de formação, é uma prática que bem de perto precisa ser transformada e ganhar um novo significado. O currículo deve agregar em parte o que o livro didático propõe, isso que se caracteriza como um currículo oficial; a escola pode entrar com o papel de incorporar de verdade um currículo elaborado a partir do que a comunidade tem a oferecer; e o professor em sala de aula pode adequar metodologias para melhor trabalhar com o livro didático, trazendo elementos novos para as suas aulas, mas tendo como um auxílio o livro didático.

A escolha de um livro didático é uma responsabilidade de todas as Secretarias de Educação dos municípios, escolas e professores, os quais devem estar cientes da seriedade em escolher o material didático a ser usado durante todo o ano letivo. Gonçalves e Melatti (2017, p. 53) falam da importância da escolha de um livro didático e do manual do professor de acordo com a realidade da instituição onde estes sujeitos estão atuando. O que deve ser visto e notado, em muitos casos, é a qualidade do material escolhido e não o preço “mais em conta”, como muitos costumam falar.

A busca pela qualidade deve ultrapassar os ideais de custo. Assim, o LD não pode ser escolhido de qualquer forma, é preciso que tudo que nele está contido seja posto em um processo de reflexão profunda para a tomada de decisão do melhor manual a ser adotado (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 340). É de extrema necessidade a presença do professor na hora da escolha desse material. O professor conhece a realidade da escola e da comunidade em que leciona, logo esse é o mais recomendado para fazer uma análise sobre as coleções disponibilizadas pelo Governo Federal. No caso em tela, dos quatro docentes entrevistados (2017) na pesquisa, três afirmaram que apenas um grupo de professores faz a seleção do livro didático da escola, mas uma docente afirmou que os docentes não participam dessa escolha.

Sobre o modo como se faz a seleção dos livros, justificaram as docentes (2017):

Professor A: O grupo de participantes interage e decide qual melhor se adequa à realidade da escola.

Professor B: Através de uma análise dos livros ofertados pelos editores, os professores escolhem o mais votado pelo grupo.

Professor C: Os professores são chamados a escolher, no entanto, geralmente oferecem apenas duas opções e o livro que vem é o escolhido pela maioria, vejo que deveria ter mais opções e deveria ser por escola.

Segundo as professoras, foi apresentada apenas uma coleção: a Girassol, e os motivos de escolhas estão expostos no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Motivo de escolha da Coleção Girassol



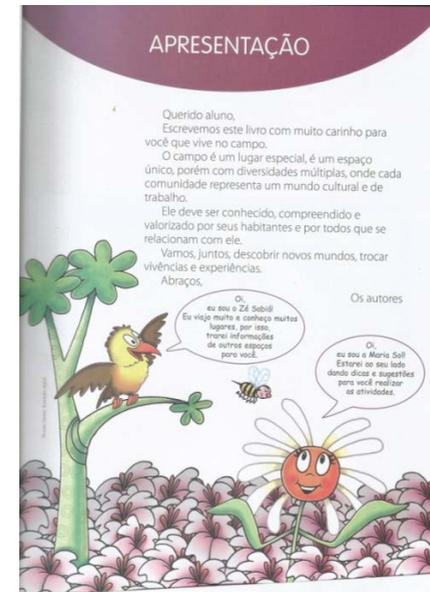
Fonte: Santos (2017).

Fazendo uma análise sobre a coleção didática em questão, as professoras afirmam que a coleção escolhida é boa, por trazer mais de uma disciplina e por apresentar conteúdos que condizem com a realidade local e outras. O conteúdo é um dos critérios para a escolha do livro didático. A linguagem, as imagens, as atividades propostas e, o principal, se o livro didático traz elementos que estejam de acordo com as práticas educativas existentes na comunidade. Percebe-se, segundo os professores, que eles não tiveram muitas opções para fazer a escolha de outros livros didáticos.

No Guia do PNLD Campo, está explicado como deve ser feita a escolha da coleção didática por todas as escolas: “[...] deve ser realizada a partir de uma reflexão coletiva entre os diretores, os coordenadores pedagógicos e os professores das redes de ensino, com base nas orientações constantes neste Guia” (BRASIL, 2016, p. 19).

Na apresentação dos livros da Coleção Girassol (Fig. 01), os autores enfatizam a importância que se deve dar ao campo, por ser um espaço rico em todas as dimensões, de cultura, de vivências e de conhecimento, reforçando a obrigatoriedade de elaborar materiais para os alunos que vivem no campo. Apresentam dois personagens que estão presentes em toda a coleção: o passarinho Zé Sabiá, que vem apresentando no livro um mundo de imagens, pessoas, lugares, paisagens, etc.; e a Maria Sol que, como o próprio nome já diz, ilumina o caminho no auxílio da resolução e realização das atividades.

Figura 1 – Apresentação dos livros da Coleção Novo Girassol



Fonte: Livro didático do 1º ano da Coleção Novo Girassol (2014).

O personagem Zé Sabiá (pássaro) é apresentado como se fosse apenas um desenho que apresenta os conteúdos, além dos conhecimentos locais, fazendo uma comparação ou trazendo elementos de outras realidades e outras regiões do país e do mundo. A Maria Sol (representada na imagem de um girassol) tem um pouco mais de destaque na coleção, porque é como se essa personagem fosse a base de explicação para todos os textos e atividades apresentados no decorrer de todos os livros didáticos da coleção.

Todas as apresentações têm as mesmas palavras e os mesmos personagens. O que diferencia uma apresentação da outra é apenas a forma como esses personagens se apresentam. Em outros livros da Coleção, em vez de os personagens aparecerem em galhos e entre as flores, os autores apresentam esses personagens infantis montados em bicicletas, o que nos remete à característica de vida dos moradores do campo, que podem estar em passeios em busca de uma boa forma física, como terapia, em busca de melhorias na saúde ou este pode ser o único transporte disponível na família.

No campo, tem-se um espaço mais aberto e sem muitos perigos como os que ocorrem na cidade. Há uma maior liberdade e uma respiração de ar puro, o que muitas pessoas buscam quando se deslocam da cidade até essas comunidades. A forma como essas ilustrações vem exposta nas páginas do livro didático colabora para o imaginário dos alunos, e mesmo aqueles que não leem as palavras, mas têm a leitura de mundo, conseguem entender as simbologias presentes.

Algumas imagens retratam como é o dia a dia de uma pessoa que vive no campo como é a forma de trabalho e como essas pessoas constroem a sua relação com a terra. As imagens se tornam importantes para conhecer um pouco das memórias que estão presentes no campo. Por meio das representações das imagens, os alunos conhecem um pouco mais sobre a sua própria cultura. O Guia do PNLD

Campo 2016 (BRASIL, 2015, p. 44), ao falar da Coleção Girassol, faz as seguintes considerações:

A coleção propõe atividades individuais e em grupo favorecendo interações para diferentes aprendizagens. É possível reconhecer atividades que tratam de estimular partilhamentos de experiências quando sugere que os estudantes conversem entre si ou socializem as respostas dadas individualmente ou obtidas nas conversas realizadas com familiares e/ou outras pessoas de seu convívio. Isso permite ampliar o diálogo da escola com a família e a comunidade, de modo a estreitar o contato dos saberes escolares com aqueles produzidos em espaços não escolares.

Tal afirmativa demonstra que o PNLD objetiva também a construção de um diálogo e o compartilhamento de vivências entre os alunos, pois, por mais que estes morem na mesma comunidade, isso não significa que compartilham das mesmas atividades no dia a dia. O modo de perceber as coisas é diferenciado, ninguém possui a mesma visão e o mesmo significado sobre as coisas (não me refiro a conceitos específicos, e sim ao modo de sentir de cada um), o sentimento que cada um tem sobre algo é particular.

Como esta pesquisa foi realizada em uma escola localizada em um assentamento rural da Reforma Agrária, algumas imagens nos remetem também a algo que é característico desse espaço—o campo com a agricultura camponesa, que é o processo de sucessão familiar no campo e, o trabalho da criança como trabalho acessório. As crianças, ao ajudarem seus pais nas atividades familiares, aprendem, conforme representado na Fig. 2. Tal representação remete à importância de desenvolver o currículo a partir das atividades que

eles realizam em conjunto com suas famílias e as brincadeiras que realizam com seus amiguinhos de classe ou não.

Figura 2 – Crianças colaborando com os pais na colheita e brincando no campo



Fonte: Livro *Alfabetização Matemática e Ciências*, 2º ano (p. 109).

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 345) revelam que a imagem proporciona ao professor e ao aluno reflexões sobre o lugar em que vivem e outro lugar qualquer, as quais, por sua vez, estão carregadas de muito sentido que reforçam as ideias centrais contidas no texto.

Com a representação das imagens, os autores também mostram as histórias que os pais contam para as crianças, com a Cuca e outros personagens que fazem parte do folclore, mas que podem ser também representação do real, realizando analogia entre os personagens folclóricos e as pessoas da comunidade.

Além dos autores e imagem, aparecem outros elementos importantes para analisar um livro didático: a linguagem e as atividades. Esta última vem como uma forma de colocar em prática o conhecimento apreendido.

Em todos os livros analisados, os textos estão em uma linguagem adequada para a idade dos alunos. Importante lembrar que a leitura e a capacidade de entender os textos não dependem apenas do livro didático. A responsabilidade de manter uma linguagem que esteja ao alcance dos alunos de determinada série é atribuída aos autores dos livros didáticos, porém, em tudo, tem que haver a participação ativa do aluno e do professor para o entendimento das palavras que formam todo o conteúdo exposto no livro didático.

Considerações

O livro didático não tem como conter em suas páginas as várias realidades que existem na Educação do Campo em nosso país. Algumas escolas do campo estão situadas em assentamentos de Reforma Agrária, em regiões do Semiárido; e outras, em regiões totalmente diferentes. O LD busca mostrar um pouco dessas realidades e cabe ao educador o papel de se aprofundar ou não nos assuntos, buscando construir uma ponte entre o que está no livro e o que é pertinente mostrar sobre a comunidade. Vale lembrar que, em muitos casos, o LD pode não apresentar conteúdos, imagens, entre outros, condizentes com a realidade do campo.

A cultura é algo que se torna muito importante e muito solicitada na elaboração dos livros didáticos. A aproximação, mesmo que seja longínqua da realidade, precisa estar presente, fatos e fatores que se aproximem das vivências do campo, imagens que reflitam um pouco dessa realidade (que é diversa) precisam estar presentes nas páginas de todo o livro didático. O livro didático específico do campo

tem que atender as exigências do currículo que norteia os conteúdos a serem ensinados nas escolas do campo. Para Negri (2017, p. 15), é preciso refletir sobre o espaço campesino buscando a construção de um currículo que não pense e seja voltado apenas para o urbano.

É certo que a maioria dos livros didáticos é elaborada a partir de uma realidade desconhecida, pelo menos, isso pode ser dito a partir dos elaboradores desses materiais que, em sua maioria, podem não ter algum tipo de formação que envolva o campo como um espaço de estudo. Então como escrever sobre uma realidade que não se conhece? Como colocar no LD aspectos e características de comunidades ou de um grupo de pessoas se não se conhece o seu modo de vida? São questões importantes que também devem estar presentes na educação brasileira.

A partir dessas palavras, é perceptível que o livro didático não tem como contemplar as diferentes e diversas realidades que existem no Brasil. Desse modo, ao se tratar de um LD do campo, é preciso notar que o campo é um espaço muito rico em cultura, trabalho e diferentes modos de vida. Uma coisa certa é que a terra é algo fundamental para a sua sobrevivência. Sendo assim, o LD busca contemplar em parte essa realidade. O livro didático pode representar o que acontece no campo, mas dependendo da escolha desse material, pode não ser condizente com essa realidade, por isso a importância do professor no processo de escolha do material didático, uma vez que ele consegue enxergar o melhor para a sua escola, suas aulas e seu alunado.

O livro didático deve representar o espaço camponês de forma que os alunos possam realmente se sentir representados, e uma dessas formas se baseia na apresentação do território em que eles vivem.

Sendo assim, é essencialmente importante no livro didático a representação do território em suas diversas faces, dessa forma, dando elementos norteadores para que o educador possa fazer uma

ponte entre o território apresentado pelo LD e o território em que o alunado está inserido.

Referências

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2018.

AZAMBUJA, L. O livro didático e o ensino de Geografia: qual livro? *In*: TONINI, Ivaine M.; GOULART, Ligia Beatriz; SANTA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa E. Militz W.; COSTELLA, Rosane Zordan (org.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. v. único, 1. ed. Porto Alegre, RS: Ed. Meridional Ltda., 2017. p. 61-77.

BERBAT, M. C.; FEIJO, G. C. Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, p. 476-494, 2016.

BOGO, A. **Lições da luta pela terra**. Salvador: Memorial das Letras, 1999.

BORGES, H. S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. *In*: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo: Epistemologia e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012, v. 2000. p. 77-116.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/>

CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Edital de Convocação do PNLD Campo 2016**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Guia do PNLD Campo 2016**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Referência para uma Política Nacional de Educação do Campo. **Caderno de Subsídios**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Decreto nº 7.352/2010. **DOU 05.11.2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, 2011a.

BRASIL. Ministério Extraordinário da Política Fundiária. **Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998**. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações.

BRASIL. **Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. 2011b. Disponível em: <http://portal.>

mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13219-resolucao-40-de-26-de-julho-de-2011-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 de julho de 2021.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p.60-81, jan./jun. 2003a.

CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n.1, p. 50-59, jan./jun. 2003b.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: DF, 2002.

CASTELLAR, S. M. V.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COLTED. **O livro didático sua utilização em classe: material básico dos cursos de treinamento para professores primários**. Rio de Janeiro: COLTED, 1969.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, A. R.; MELATTI, C. Instrumentos para análise e escolha do livro didático de Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã. *In*: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz; SANTANA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa E. Militz W.; COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. v. 1, 1. ed. Porto Alegre, RS: Ed. Meridional Sulina, 2017. p. 39-60.

KAERCHER, N. A. Marte-Geografia humanizada: que lugar quadrado: (re)descobrimos nas entranhas do livro a perene alegria de aprender o labor-sabor de docenciar. *In*: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; SANTANA FILHO, M. M. de; MARTINS, R. E. M. W.; COSTELLA, R. Z. (org.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 9-21.

LIMA, E. de S. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Revista Espaço do Currículo** (on-line), v. 06, p. 608-619, 2013. ISSN: 1983-1579.

MOLINA, M. C. Apresentação. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 11-14, abr. 2011.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas: SBHE, v. 12, n. 30, p. 179-197, 2012.

OLIVEIRA, W.; SOUSA, P. B. As políticas públicas do Programa Nacional do Livro Didático do Campo no Brasil. **e-Hum**, v. 9, p. 39-39, 2016.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para**

ensinar e aprender Geografia. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental). 384 p.

PORTO, A.; LOPES, M. **Girassol: saberes e fazeres do campo**. Aprovada no PNLD Campo. Editora FTD 2013. Disponível em: <https://ftd.com.br/noticias/inscricoes-pnld-campo-2013-colecao-girassol/>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

SANTOS, L. P. dos. Amados por uns, odiados por outros: avanços e potencialidades dos livros didáticos de Geografia. *In*: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Lígia Beatriz; SANTANA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa E. Militz W.; COSTELLA, Roselane Zordan (org.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 139-154.

SANTOS, G. **Não vou sair do campo**. Música. (s.d.). Disponível em: <https://www.letras.com.br/gilvan-santos>. Acesso em: 21 de julho de 2021.

SARMENTO, S.; BATISTTI, J. Programa Nacional do Livro Didático PNLD Campo: até que enfim! **Educação em foco**, ano 19, n. 27, p. 45-72, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1091/942>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

SILVA, L. M. da; SAMPAIO, A. de Á. M.. Livros didáticos de Geografia: uma análise sobre o que é produzido para os anos iniciais do ensino fundamental. **Caminhos de Geografia** – Revista on-line. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/>. Acesso em: 30 de outubro de 2017.

VILHENA JUNIOR, W. M.; MOURÃO, A. R. B. Políticas Públicas e os Movimentos Sociais: por uma educação do Campo. *In*: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do Campo Epistemologia e práticas**. v. 1, 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-192.

5

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA

*Edcleide Gomes de Lima*¹

*Cícera Cecília Esmeraldo Alves*²

Introdução

O Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório para todos os alunos do curso de licenciatura em Geografia.

A geografia, em seu processo de desenvolvimento histórico como área do conhecimento, veio consolidando teoricamente sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas

[1] Discente da disciplina Estágio Supervisionado em Geografia III do curso de licenciatura em Geografia do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Bolsista do Programa Residência Pedagógica–RP. E-mail: edcleideglima@gmail.com.

[2] Prof.^a Adjunto III da disciplina Estágio Supervisionado em Geografia III do curso de licenciatura em Geografia do Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Coordenadora de Estágios Supervisionados – Portaria nº 03/UNAGEO/CFP/UFCG, de 07 de agosto de 2020. E-mail: cicera.cecilia@professor.ufcg.edu.br.

interações entre a sociedade e a natureza possuindo, assim, um conjunto diverso de interfaces com outras áreas do conhecimento científico. Com isso, coloca-se a necessidade de buscar compreender essa realidade espacial, natural e social, não de uma forma fragmentada, sem vínculos, mas como uma totalidade dinâmica. (SANTOS, 2014, p.16).

Esse estágio tem como escopo atender as exigências da estrutura curricular do curso de licenciatura plena em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande–UFCG tendo como foco fundamental o contato entre os(as) estagiários(as) com a realidade educacional no nível do Ensino Fundamental, o qual está em questão. O estágio não é apenas o momento de aplicação do que foi assimilado, mas a explicitação da indissociabilidade entre teoria e prática.

Nesse sentido, traz uma representação em forma de análise de uma pesquisa de observação e regência realizada em escola pública na cidade de Cajazeiras, Paraíba. De acordo com o termo submetido, o estágio teve início em agosto de 2019, estendendo-se até dezembro de 2019, tendo como entidade mantenedora a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Paraíba. Porém a regência começou em julho devido ao retorno das aulas da rede pública, que ocorreu nesta data, e em decorrência de a estagiária fazer parte do Programa Residência Pedagógica–Subprojeto Geografia, o qual possibilita que os alunos dos cursos de licenciatura participem ativamente da escola. O referido estágio supervisionado teve uma carga horária de 90 horas, e a sua realização nas escolas foi do período de 29/08 a 27/11/2019, às quintas-feiras.

Dessa forma, é preciso e importante refletir sobre o momento do estágio supervisionado para a formação profissional do discente que busca realizar suas perspectivas e objetivos para ser professor de Geografia. Nesse momento, o estagiário se depara com a sala de aula – um espaço novo para quem não exerce a docência, mas, ao mesmo

tempo, um espaço de aprendizagem, de trabalho com a prática e com a teoria, além de outra questão: o domínio dos conteúdos. Como trabalhar tais conteúdos geográficos? Com qual metodologia? Como desenvolver uma didática que facilite e leve o aluno a sistematizar o conhecimento? São reflexões que, enquanto estagiários, devemos pensar e repensar, voltados para o ensino e a aprendizagem.

Algumas reflexões sobre o momento do Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o aluno-professor tem com seu futuro campo de atuação. Por meio da observação, da participação e da regência, o licenciando poderá refletir sobre e vislumbrar futuras ações pedagógicas. Assim, sua formação se tornará mais significativa quando essas experiências forem socializadas em “sua sala de aula com seus colegas, produzindo discussão, possibilitando uma reflexão crítica, construindo a sua identidade e lançando, dessa forma, “um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem e a função do educador” (PASSERINI, 2007, p. 32).

A importância do estágio é inquestionável para quaisquer atividades profissionais que venhamos a exercer no decorrer da vida. É este o momento de colocar em prática os conhecimentos que construímos durante anos, juntos com os nossos professores e colegas de turma.

A disciplina de Estágio Supervisionado, independentemente de suas especificidades, representa perspectivas das experiências adquiridas nas atividades de cunho docente, induz-nos a buscar não somente o cumprimento de mais uma atividade obrigatória no processo de construção curricular, mas também como uma oportunidade de refletir tanto sobre sua escolha pessoal a respeito da profissão desejada quanto vivenciar as experiências que cercam o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar.

Durante esse período, não apenas compreendemos as práticas do ensino e da aprendizagem do saber fazer docente, mas também contribuimos para a ampliação e o enriquecimento do processo de ensino.

Caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão, o Estágio Supervisionado poderá ser um agente contribuidor na formação do professor. Ao estagiar, o futuro professor passa a compreender a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso, faz uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula, comunidade), procurando meios para intervir positivamente (JANUARIO, 2008).

Nesse sentido, a escola é um lugar de muitas trocas e constituição de saberes que envolvem conhecimentos, valores e atitudes que culminam no exercício da cidadania. Escolas são sempre boas, mas uma das minhas principais reflexões é que a escola não deveria estar relacionada apenas ao estudar, e sim à capacidade de realizar. É sobre se tornar alguém que efetivamente pode fazer do mundo um lugar melhor.

Segundo Libâneo (2009, p. 32), a escola é responsável pelo processo formativo integral e envolve “a função de acolher todas as camadas, da mais pobre a mais rica, e difundir o conhecimento de modo que todos tenham formação social e técnico-científica, levando ao sujeito uma formação status, baseando-se em novas culturas.”

Assim garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo é a função básica da escola. Estas aprendizagens devem construir-se através de instrumentos para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das mensagens e informações que hoje são amplamente veiculadas, preparando-o

para a inserção no mundo do trabalho e para a intervenção crítica e consciente na vida pública.

Consideravelmente, é isso que a escola deve proporcionar ao aluno e à sociedade de forma geral, pois a escola deve formar o cidadão para a sociedade, tornando-o um ser pensante capaz de melhorar o mundo contemporâneo. Portanto, a escola tem como compromisso social ir além da simples transmissão do conhecimento sistematizado, preocupando-se em dotar o aluno da capacidade de buscar informações segundo as exigências de seu campo profissional ou de acordo com as necessidades de desenvolvimento individual e social.

Assumir que a educação do futuro deve ter como prioridade ensinar a “ética da compreensão planetária”, como reitera o quarto saber de Edgar Morin (2001, p. 10), implica entender a ética não como um conjunto de proposições abstratas, mas como atitude deliberada de todos os que acreditam, como Edgar Morin, que ainda é possível que sociedades democráticas abertas se solidarizem, mesmo que o caminho seja árduo e, por vezes, desanimador. Obra breve e de leitura fácil tem interesse a todos os que estão interessados em repensar o processo educacional, visando aprimorá-lo e adequá-lo às novas realidades.

Assim, a regência começou no mês de julho com a apresentação da turma para mim, bem como da dupla da qual fez parte a primeira autora, do Programa Residência Pedagógica – RP, que também cursou o Estágio Supervisionado III. O Programa Residência Pedagógica, cuja finalidade é fortalecer a formação docente na prática, permite ao bolsista um contato direto com a escola, pois bem se sabe da real necessidade, durante a graduação, de se exercitar com os estágios exigidos pelos cursos de licenciatura e acontece juntamente com o estágio; como já foi citado, no período anterior, estávamos em regência no 6º e 7º ano das Séries Iniciais do Fundamental da referida escola.

Nesse contexto, como bem colocam Saiki e Godoi (2013, p. 29):

O estágio supervisionado tem um papel fundamental na formação do futuro professor. É o estágio, tanto de observação e participação como de regência, que possibilita ao aluno a vivência das relações no cotidiano escolar, adquirindo informações e habilidades para formar o novo profissional.

Vale enfatizar que o estágio é um momento imprescindível na formação docente do discente em curso, é este o momento de vivenciar a teoria na prática, pensando na práxis. Assim, o estágio deve ultrapassar as barreiras do simplesmente cumprir com as exigências curriculares, mas propiciar ao estagiário uma complexa reflexão sobre a docência, as perspectivas que o ensino de Geografia na Educação Básica pode proporcionar no processo de ensino e aprendizagem, voltado para a construção cidadã. Que professores desejamos ser e que geografia queremos trabalhar e levar ao nosso aluno?

A geografia escolar e o momento da prática

A disciplina de Geografia apresenta um trabalho pedagógico que tem como finalidade despertar nos alunos do Ensino Fundamental a capacidade de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as variáveis e/ou características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos.

O licenciado em Geografia deve ter o máximo de preocupação com as aulas ministradas, respeitando o plano de aula e o plano de curso, as limitações do colégio, além de tentar ao máximo se atualizar e/ou aperfeiçoar no conhecimento da matéria que *a posteriori* vier a ministrar, pois assim os discentes confiarão e se dedicarão mais nas aulas, lógico e evidente, apresentando sempre novidades

e utilizando recursos didáticos condizentes com o conteúdo a ser discorrido.

A partir do que foi vivido durante a disciplina e o período de regência, podemos perceber que, com as novas propostas que têm surgido no meio acadêmico, além de termos uma comunidade escolar, percebe-se uma nova geração de professores que está sendo formada, com uma visão mais crítica acerca do ensino da Geografia. Ressalte-se que essa formação em curso se deve aos projetos de formação docente, como PIBID, Residência e os estágios com o professor orientador, juntamente com o professor supervisor na escola. Esse trabalho em conjunto vem contribuindo para uma melhor formação docente.

A formação que os professores vêm recebendo tem proporcionado uma atitude mais crítica e realista no que se refere ao ensino da Geografia, à forma como se situar no mundo, bem como a olhar e transformar esse mundo. Por outro lado, com os investimentos que vêm sendo efetuados no mundo educacional, principalmente de ordem pública, tanto nas escolas como nos cursos superiores, teremos também professores cidadãos mais posicionados acerca do que eles querem ao ensinar a Geografia, ciência que requer apropriação e análise do que o mundo oferece em suas produções e reproduções, efetuadas cada vez mais constantemente pelos seres humanos. Para tanto, basta que haja uma junção de todas as pesquisas e contribuições efetuadas para esta renovação, para que, com o passar do tempo, essas novas maneiras se tornem constantes em todas as escolas, demonstrando, principalmente, que elas não são apenas de contribuições, mas alteram profundamente a construção do conhecimento na vida dos alunos.

O estágio supervisionado em Geografia é o momento da vivência do graduando em sala de aula e tem como principal fundamento a formação de futuros professores para atuarem na sociedade, sobretudo, nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Estes

devem propor desafios e pensar a prática exercendo a função de docente para além do compromisso profissional. Assim:

A experiência do estágio é essencial para a formação integral do aluno, considerando que cada vez mais são requisitados profissionais com habilidades e bem preparados. Ao chegar à universidade, o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém, muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano. (MAFUANI, 2011, p. 13).

O estágio é uma das principais fases do curso de licenciatura, pois é uma experiência que move a responsabilidade de ser docente iniciando a profissão. Na prática da regência em sala de aula, o graduando escolhe a turma e a escola onde irá atuar, passando por um processo de orientação e de elaboração do plano de aula, a fim de aprender sobre escola, docência, discência e educação. Segundo Burriola (1995, p. 13), ao se reportar ao estágio em Serviço Social, na Geografia, também se compreende o estágio como uma atividade formativa, já que “o estágio é concebido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto, onde um leque de situações e de atividades de aprendizagem profissional se manifesta para o estagiário, tendo em vista a sua formação”.

Aprender e ensinar Geografia nos tempos atuais globalizados significa exercer uma profissão repleta de novos desafios e constituir conhecimentos de naturezas diversas; ao mesmo tempo, é um grande desafio com ricas possibilidades de uma abordagem mais crítica de diversos temas, conteúdos e conceitos fundamentais para o entendimento dos fatos, fenômenos e suas características no âmbito de um mundo de relações tão dinâmicas.

Contudo, os objetivos do estágio supervisionado em Geografia não se limitam estritamente em lecionar aulas, mas também em construir relacionamento humano comprometido com os aspectos afetivos, sociais, econômicos e, sobretudo, políticos e culturais, visto que o processo de ensino e aprendizagem requer consciência crítica da realidade (Fig. 01).

Figura 1 – Oficina desenvolvida no estágio no 9º B



Fonte: Arquivo Pessoal. Cajazeiras-PB (2019).

Nesse contexto, essas atividades, além da regência em sala, fortalecem a relação teoria e prática com base nos princípios metodológicos de que o desenvolvimento de competência profissional implica utilizar conhecimentos adquiridos na vida pessoal ou profissional. Assim o processo de ensino e aprendizagem, por meio da sensibilização das deficiências individuais propicia a busca pelo aprimoramento das atividades desenvolvidas.

Considerações

Quando da realização do Estágio Supervisionado, os alunos estagiários tentam colocar em prática toda a teoria e o planejamento do estágio, mas nem sempre é fácil aplicar tudo o que foi planejado, pois a prática é um caminho difícil e tortuoso, pois obedece a uma dinâmica social e cultural e ao funcionamento de uma determinada comunidade escolar.

O aluno estagiário, quando em formação, por força da grade curricular, aprende diversas condutas e regras legais referentes a educação, pois será ele um futuro agente de transmissão de conhecimentos e de transformações. Teorias e práticas são os pilares da vida de um educador, o qual deve sempre estar se aperfeiçoando e aprendendo com fatos novos e metodologias modernas para aplicação dos conteúdos a serem ministrados em salas de aula, mesmo com as dificuldades e os problemas que a maioria das escolas apresenta, principalmente as escolas públicas estaduais, nas quais os governos e a administração pouco fazem para melhorar a educação em geral.

O período de estágio na escola constituiu-se em uma experiência única tanto para a formação acadêmica quanto para a participação e o engajamento nos processos referentes à educação e, especialmente, ao ensino-aprendizagem. A oportunidade de vivenciar a realidade da Educação Básica nas atividades desenvolvidas na proposta pedagógica do estágio, que não é apenas transmitir conhecimento, envolve um professor pesquisador que saiba lidar com as diferenças e proporcione ao aluno o poder de fazer parte da sociedade não apenas como objeto, mas como sujeito da história.

A escola onde se executou o Programa Residência Pedagógica foi um espaço pedagógico fundamental para a construção do saber acadêmico e a aplicação na regência de classe da fundamentação teórica assimilada na academia. Além disso, ressalte-se o empenho de vários profissionais que, independentemente das limitações da

escola, procuram fazer e trazer algo de útil para os alunos que ali se encontram. Entretanto, algumas dificuldades da educação permeiam a escola, tanto na infraestrutura do prédio, como também nos materiais didáticos necessários nas aulas de Geografia, além das limitações dos alunos, visto que muitos têm dificuldade na leitura e na escrita, mesmo estando no 9º ano do Ensino Fundamental.

O Estágio Supervisionado proporcionou conhecer a realidade do cotidiano escolar, ter momentos de integração com todos os profissionais da educação e vivenciar uma prática pedagógica dialógica, fugindo da didática tradicional e tendo ensinamentos proveitosos no decorrer das aulas entre graduando, professor da sala e, principalmente, os alunos, os quais foram fundamentais para entender a importância da formação do professor e a construção da identidade da docência.

Referências

BURIOLLA, M. A. F. **Estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

JANUÁRIO, G. **O Estágio supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor**. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, 2, 2008, Campinas. **Anais [...]**. II SHIAM. Campinas: GPS/FE, Unicamp, 2008. v. único. p.1-8.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do uni-**

versitário. Instituto de Ensino Superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 19 de novembro de 2019.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3. ed. Brasília; São Paulo: Cortez, 2001.

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de Matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em Matemática da UEL.** 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática)–Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/COMPUTER/Downloads/35258-Texto%20do%20artigo-148125-2-10-20150503%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/COMPUTER/Downloads/35258-Texto%20do%20artigo-148125-2-10-20150503%20(1).pdf). Acesso em: 23 de agosto de 2021.

SAIKI, K; GODOI, F. B. **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado.** In: PASSINI, E. Y.; ROMÃO, S. M. (orgs.). *Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, W. V. G. dos. **Memorial do Estágio Supervisionado III – Docência.** 2014. 16f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia). Universidade Estadual da Paraíba, Taperoá, 2014.

6

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Francisca das Chagas Silveira Lacerda¹

Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo²

Introdução

Este artigo resulta de pesquisa monográfica que objetivou investigar como ocorre a formação inicial discente do curso de licenciatura em Geografia, no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras, Paraíba.

O CFP/UFCG é originário do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em 1º de agosto de 1979, pelo Conselho Universitário (CONSUNI), Resolução nº 136/1979 e 294/1979 (*apud* UFCG, 2008); e criado pela Resolução nº 62/1979, do Conselho Univer-

[1] Bolsista de Iniciação à Docência (ID) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Geografia, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Formação de Professores (CFP), Campus Cajazeiras, 2014-2018. E-mail: franciscasilveiral@hotmail.com.

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

sitário da UFPB (*apud* UFCG, 2008), inaugurado no dia 03 de fevereiro de 1980, quando passou ao exercício das atividades da UFCG.

O curso de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG surgiu no momento em que ocorria a expansão do curso em todo o Brasil, graças ao processo de interiorização do Ensino Superior no país, visto que grande número de campus universitário voltado à formação de professores de Geografia estava situado nos centros urbanos e, em seguida, expandiu-se para o interior dos estados.

Nesse momento em que ocorre o processo de interiorização da formação de professores em Geografia, foi criado o curso de Geografia da UFCG, campus de Cajazeiras-PB. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia (UFCG, 2008), sua criação se deu a partir da federalização da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras (FAFIC). Nesse período, o curso já era reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Portaria nº 17, de 08 de janeiro de 1982 (UFCG, 2008).

Assim como os demais cursos de licenciatura, o curso de Geografia é regido pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013) bem como pelos diversos pareceres e resoluções que definem os currículos de cada curso.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia (UFCG, 2008), o intuito principal é formar docentes capacitados para atuar como professores da Educação Básica. Para tanto, fundamenta-se no pressuposto de que a profissão docente exige uma formação específica, inicial e continuada, uma vez que, para o seu exercício, não é suficiente o domínio do conteúdo da área em que vai atuar. Assim, faz-se necessário promover formação ao discente licenciando, a fim de que este compreenda criticamente a educação e o ensino, assim como seu contexto sócio-histórico.

Desse modo, a formação inicial discente para a docência no curso de licenciatura em Geografia do CFP está pautada em uma formação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências do discente em formação, ou seja, a formação não está voltada apenas para o conteúdo específico, mas para uma formação dinâmica, a partir da qual se desenvolvem habilidades e competências, postas em prática em diferentes momentos de sua formação profissional para a futura atuação docente na Educação Básica.

Para o desenvolvimento da pesquisa que originou trabalho monográfico de conclusão de curso, donde partiram as reflexões para este estudo, foi utilizado o método dialético considerando-se a dinamicidade da vida dos sujeitos entrevistados, pois, segundo Lakatos (2010), na dialética, as coisas não são analisadas na quantidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está estática, encontrando-se sempre em vias de transformar, desenvolver. O fim de um processo é sempre o começo do outro, visto que o objeto de estudo desta pesquisa é algo que pode ser mudado ao longo do tempo.

O recorte temporal da pesquisa se deu nos períodos 2014.1, 2014.2 e 2015.1, quando encerramos nossa pesquisa junto aos 65 estudantes do curso de Geografia do CFP/UFCG, matriculados entre o primeiro e o décimo períodos, dos turnos matutino e noturno. Desenvolvemos a pesquisa qualitativa a partir de questionários, tabulação das informações e produção de gráficos e tabelas.

Com intuito de compreender qual o perfil dos ingressantes no curso de Geografia, foi elaborado um questionário com conjuntos de perguntas, a exemplo de: por que escolheram o curso de Geografia? Como o curso está estruturado? Como ocorre a realização dos estágios supervisionados? O curso oferece estrutura suficiente para que o discente possa vir a atuar na Educação Básica? Foram essas questões norteadoras do questionário que nos permitiram constatar

que o que está exposto no projeto de curso se distancia da realidade que é vivenciada pelos discentes no curso.

As competências formativas do curso de licenciatura em Geografia

Como está exposto no PPC do curso de Geografia (UFCG, 2008), compete ao licenciado em Geografia atuar com profissionalismo, não somente no que se refere ao domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas também compreender as questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação, a resolução e a autonomia para tomar decisões, bem como a responsabilidade pelas opções feitas.

Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o conteúdo com o qual trabalha e que saiba interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. Na formação docente, ocorre a aquisição de competências requeridas do professor, as quais deverão ocorrer por meio de uma ação teórico-prática, ou seja, toda a sistematização teórica articulada com o fazer e todo o fazer com a reflexão são situações que colaboram para a formação do professor pesquisador.

As competências a serem adquiridas e desenvolvidas pelos discentes em formação, durante e após o curso, são:

1- voltar-se para o engajamento e comprometimento com a sociedade, possibilitando a compreensão da importância da escola para a sociedade; 2- compreender a importância de fazer uma interação entre o conteúdo que está sendo trabalhado e a realidade na qual o aluno se insere; 3- o aperfeiçoamento e a prática pedagógica. (UFCG, 2008, p. 13).

Contudo, a proposta educacional posta pelos organismos multilaterais – Organização Mundial do Comércio (OMC), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) Cacete (2013, p. 52) ao se reportar às Diretrizes Curriculares Nacionais:

As diretrizes acabam por reforçar, por meio das competências (como conjunto de habilidades de cada indivíduo), o individualismo nos processos formativos e evolutivos da carreira, esvaziando também o sentido coletivo e colaborativo da docência como categoria profissional.

Conforme consta no Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001), as Diretrizes Curriculares para o Curso de Geografia, especificamente no item que se refere às competências e habilidades, definem que devem ser desenvolvidas as seguintes habilidades, o que está preconizado no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Geografia (UFCG, 2008, p. 13):

- a. Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento;
- b. Articular elementos empíricos e conceituais, concernentes ao conhecimento científico dos processos espaciais;
- c. Reconhecer as diferentes escalas de ocorrência e manifestação dos fatos, fenômenos e eventos geográficos;
- d. Planejar e realizar atividades de campo referentes à investigação geográfica;
- e. Dominar técnicas laboratoriais concernentes a produção e aplicação dos conhecimentos geográficos;

- f. Propor e elaborar projetos de pesquisa e executivos no âmbito de área de atuação da Geografia;
- g. Utilizar os recursos da informática;
- h. Dominar a língua portuguesa e um idioma estrangeiro no qual seja significativa a produção e a difusão do conhecimento geográfico;
- i. Trabalhar de maneira integrada e contributiva em equipes.

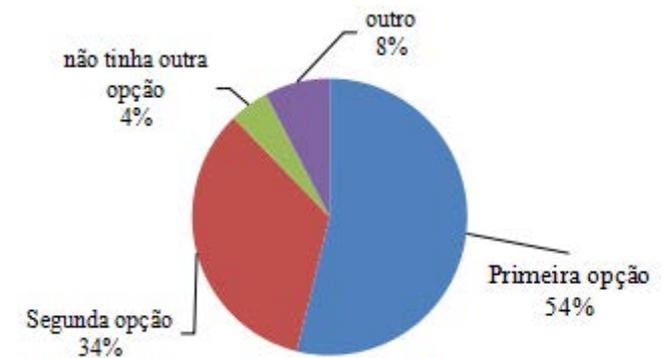
A estrutura curricular do curso de Geografia está pautada sobre a Resolução nº 03/2008 (2008, p. 23), esta que se embasa na Resolução CNE/CES 14/2002 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia. Já a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002) institui as DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior – curso de licenciatura, de graduação plena; e a Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

A estruturação dos conteúdos no PPC do Curso de Licenciatura em Geografia, da UFCG, leva em consideração as DCN do Curso de Geografia, as quais determinam que cada IES estabeleça a sequência e estrutura semestral das atividades acadêmicas curriculares, de acordo com as necessidades intrínsecas da formação pretendida para o profissional em Geografia, de maneira a conferir-lhes um eixo de integração ao longo do curso (UFCG, 2008, p. 18).

Quanto à decisão acerca do curso em que ingressam, é comum presenciar discursos em torno da satisfação ou insatisfação, ou mesmo fatores decisivos para a opção por determinado curso do Ensino Superior. No tocante aos alunos em curso, no período 2015.1, aproximadamente 54% afirmaram que escolheram o curso de Geografia

como a sua primeira opção para o ingresso no Ensino Superior, enquanto 34% afirmaram que o curso foi a sua segunda opção; e 8% se enquadraram em outras opções, ou seja, a escolha foi influenciada por outros fatores, como, por exemplo, a proximidade a suas residências. Finalmente, 4% escolheram o curso por falta de opção, pois a sua intenção seria ingressar em outro curso.

Gráfico 1 – Opção por realizar o curso de Geografia



Fonte: Lacerda, 2015. Questionário elaborado junto a 65 discentes do curso de Geografia do CFP/UFCG (2015).

Desta forma averigua-se que é por distintas motivações a opção por cursar a licenciatura em Geografia, sendo um total de 46% de estudantes que não tinham como objetivo primeiro cursar Geografia, o que foi justificado, em segundo momento, pelos fatores demonstrados na escolha por estar no referido curso, o que reflete que há 65% de satisfação, somados a 17% de oportunidades de trabalho, ao passo que cresce o grau de insatisfação, escolhendo-o como segunda opção, em 16%.

Gráfico 2 – Fazer o curso Geografia como segunda opção reflete

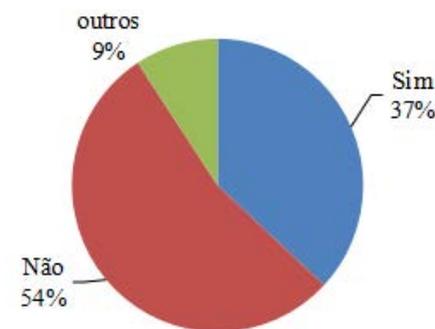


Fonte: Lacerda, 2015. Questionário elaborado junto a 65 discentes do curso de Geografia do CFP/UFCG (2015).

De acordo com a pesquisa, o número de ingressantes no curso de Geografia é bem significativo, principalmente pelo fator impulsor desta escolha, que consiste basicamente em gostar do curso e se identificar com ele. Isso diz respeito diretamente ao acesso, mas há necessidade de verificar como se dá a permanência e se esta se dá com sucesso.

A seguir, podem-se observar registros de pesquisa indicadores de que, na formação de professores, ocorrem incoerências em relação ao período de permanência e nela a satisfação com o curso de Geografia do CFP, tendo em vista haver distanciamento entre a teoria e a prática em componentes curriculares do Núcleo Específico, o que merece atenção para ser revisto.

Gráfico 3 – Satisfação com a qualidade do currículo atual do curso de Geografia em relação à formação proporcionada



Fonte: Lacerda, 2015. Questionário elaborado junto a 65 discentes do curso de Geografia do CFP/UFCG (2015).

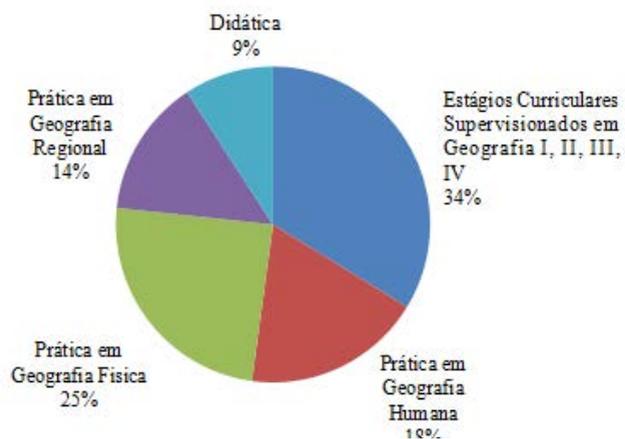
O Gráfico 3 demonstra que 54% dos educandos do curso de Geografia não se consideram satisfeitos com a qualidade do currículo atual e que este lhe proporcione uma formação adequada para atuação na Educação Básica. Os discentes identificam e sentem dificuldades quando passam a estudar as disciplinas de Práticas de Ensino e de Estágio Supervisionado, porque percebem que essas disciplinas lhes proporcionam uma aproximação da realidade em que ele atuará como professor em sala de aula.

Entre teoria e prática: a dicotomia entre as disciplinas específicas e as disciplinas de prática do curso de Geografia

Sabemos da dicotomia existente entre a teoria e a prática na formação de professores, que se perpetua até os dias atuais. Isso se torna evidente no curso de Geografia do CFP/UFCG, visto a partir dos

depoimentos dos 65 discentes, ou seja, 26,21% de um total de 248 matriculados, nos dois turnos, o que demonstra que a formação de professores só ocorre em determinadas disciplinas teórico-práticas.

Gráfico 4 – Em qual momento (semestre letivo) associando às disciplinas pedagógicas, você percebeu que iniciou a preocupação com a formação docente?



Fonte: Lacerda, 2015. Pesquisa direta realizada com 65 discentes. Questionário elaborado junto a 65 discentes do curso de Geografia do CFP/UFCG (2015).

De acordo com Passini, Passini e Malyxz (2010), a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado se inserem como componentes do Núcleo Complementar na grade curricular do curso de Geografia, o que faz desvelar que há dicotomias existentes entre a teoria e a prática, cujas dificuldades foram reveladas aos licenciados por essas disciplinas. Conforme o PPC do curso de Geografia (UFCG, 2008, p. 23), o Núcleo Complementar:

Contempla conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que

podem ser oriundos de outras áreas do conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia. Estão compostos pelas disciplinas das áreas afins, as instrumentais e as pedagógicas.

Essa dicotomia entre as disciplinas teóricas e as práticas é bem perceptível pelo fato de que a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado somente são ofertados a partir do terceiro período, a primeira; e a última, a partir da segunda metade do curso de Geografia, sendo teóricas as demais disciplinas do Núcleo Específico, as quais não necessariamente realizam interligação entre teoria e prática, salvo as intenções e metodologias utilizadas pelo docente. Conforme o PPC do curso de Geografia (UFCG, 2008, p. 23), o Núcleo Específico “contempla o conhecimento geográfico, o que inclui: História do Pensamento Geográfico, Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional e do Brasil”.

As disciplinas de Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados estão presentes em todos os cursos de licenciaturas e devem ser consideradas como uma instrumentalização fundamental no processo de formação profissional de professores. Segundo Passini, Passini e Malyxz (2010, p. 27), são segmentos importantes na relação entre o trabalho acadêmico e a aplicação das teorias, representando a articulação dos futuros professores com o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula e as relações a serem construídas.

Ainda conforme Passini, Passini e Malyxz (2010), a responsabilidade de formação e qualificação profissional do aluno não poderia ser elemento apenas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, com a prática de apenas alguns meses. Deveria ser tratada em sua integralidade envolvendo caracterização política e profissional, ligando a atividade de profissionalização docente à teoria e à prática.

Em geral, há uma tricotomia relacionada à divisão de áreas na Geografia – Geografia Humana, Geografia Física e Ensino de Geo-

grafia – de modo que costumeiramente há docentes que intitulam “professores da área de Ensino de Geografia” àqueles que se dedicam às disciplinas de práticas e de estágios. Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 89), geralmente, nos cursos de licenciaturas, somente os professores que ministram as disciplinas pedagógicas são responsabilizados pela formação de professores, enquanto os demais docentes não assumem a formação desses futuros profissionais – professores –, desconhecendo a realidade e a necessidade da escola e da Educação Básica, de modo que ambas não se constituem em desafios a sua prática formadora. Para esses autores:

É sabido que a Universidade, em especial, os cursos de formação docente, tem papel importante na formação dos professores, e é dentro dela que o mapa para o conhecimento da realidade educacional pode e deve ser traçado. Este mapa precisa, necessariamente, inscrever-se no binômio teoria-prática. Educadores precisam de formação teórica e da concretização da teoria na prática, adquiridas em situações didáticas que permitam que os conhecimentos apreendidos, de diferentes naturezas e experiências, possam ser experimentados em tempos e espaços distintos [...].

A dicotomia entre as disciplinas teóricas e as práticas é bem evidente em todo o curso de Geografia e as preocupações com a formação de profissionais habilitados capazes de atuar na Educação Básica se restringem apenas a algumas disciplinas. Como foi mostrado no gráfico anterior, a necessidade de interação entre disciplinas teóricas e práticas é de grande importância na formação de professores, pois como afirmam Barreiro e Gebran (2006, p. 91):

Compreender quais os vínculos de integração entre a Prática de Ensino e os demais componentes

curriculares do curso de formação de professores é de fundamental importância para que se possa assimilar o processo de ensino em dimensão humana, técnica e sociopolítica. A prática desenvolvida coletivamente pelas diferentes disciplinas do curso – portanto, articuladas – pode favorecer a sistematização coletiva de novos conhecimentos e prepara o futuro professor para compreender, de forma mais profunda, a prática docente e refletir sobre a possibilidade de transformação.

O distanciamento existente entre a abordagem de conteúdos e a realidade dos educandos colabora para que possa haver desestímulo na aprendizagem e no interesse em aprender, assim como se distancia da perspectiva de organizar o trabalho pedagógico a partir das realidades dos sujeitos. Não correlacionar a vida dos sujeitos com os conteúdos curriculares incorre na realização do ensino para os sujeitos, destituindo-os do direito de participar da construção do planejamento e da forma de abordagem de conteúdos tomando como ponto de vista seus interesses e realidades.

Considerações

Concluimos então que a formação de professores vai além da teoria por estar embasada em uma formação que contemple os Núcleos de Opções Livres, Complementares e Específicos. Contudo, a academia necessita abrir espaço para que haja um diálogo entre teoria e prática e, em relação à formação de professores em Geografia, os educandos necessitam de uma melhoria na estrutura curricular do curso com fins de lhes proporcionar uma maior aproximação de suas realidades e de seu futuro ambiente de trabalho: as escolas da Educação Básica.

Constatamos que há necessidade de abertura e readequação de espaços para a realização da prática e que esta precisa ocorrer desde os momentos iniciais do curso, fazendo assim uma inter-relação com a teoria, pois a formação dos professores não deve ficar limitada a algumas disciplinas, mas a todas as disciplinas, inclusive do Núcleo Específico, pois como pode se observar, são poucas as disciplinas que possibilitam a prática e estas são as disciplinas de cunho pedagógico, as quais se restringem a poucos períodos do curso.

A formação de professores não pode estar pautada em uma formação sem a correlação com a realidade dos educandos, especialmente com o ambiente escolar em que o futuro professor estará inserido, pois este terá necessidade de colocar em prática as habilidades e competências adquiridas ao longo do curso e, para isso, necessita ter conhecimentos acerca da dinâmica do seu futuro local de trabalho, que é a escola.

Referências

BRASIL. **LDB nº 9.394/1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.394%20de%2020%20de%20dezembro%20de,Nacional%20decreta%20e%20eu%20sanciona%20a%20seguinte%20Lei%3A. Acesso em: 23 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf. Acesso em: 23 de junho de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**. Disponível em: abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Par_CES_492_030401.pdf. Acesso em: 23 de junho de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_CES14_02.pdf. Acesso em: 23 de junho de 2021.

BRASIL **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 23 de junho de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2002**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2021.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. *In*: BARREIRO, Iraide M. de F.; GEBRAN, GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

CACETE, N. H. Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico *In*: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; FERREIRA, J. A. de S. **Formação, pesquisa e prática docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. 496p.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2010.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYXZ, S. T. (org.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. 2. ed. 1ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. UFCG, Cajazeiras, 2008.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Resolução nº 03/2008**. Aprova a estrutura curricular do Curso de Graduação em Licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores – Campus de Cajazeiras, conforme o constante no Projeto Pedagógico, e dá outras providências. Disponível em: http://www.cfp.ufcg.edu.br/geo/RESOLUCAO_03_2008.pdf. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

7

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA – PIBID

Dayane da Silva Tomaz¹

David Luiz Rodrigues de Almeida²

Introdução

O presente trabalho apresenta resultado de estudo monográfico de graduação e analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a valorização da formação inicial docente em Geografia. A pesquisa foi realizada com duas equipes do PIBID de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), do Centro de Formação de Professores – CFP, de Cajazeiras-PB, que participaram do programa durante o ano de 2017. Ambas as equipes desenvolveram atividades em duas escolas públicas da mesma cidade.

O objetivo geral deste texto é apresentar resultados de pesquisa monográfica que analisou quais os conhecimentos pedagógicos de

[1] Graduada em Geografia pela UFCG. E-mail: dayanetomaz06@gmail.com.

[2] Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus João Pessoa-PB. Atua como professor de Geografia na EMEIF João Gomes Ribeiro, na rede municipal de Conde-PB. E-mail: david.ufpb3@gmail.com.

Geografia dos bolsistas de Iniciação à Docência – ID, construídos a partir de sua inserção no PIBID durante a formação inicial em Geografia. A pesquisa foi realizada durante o ano de 2018, a partir do estudo de caso, com pesquisa bibliográfica e documental, e com o desenvolvimento de questionário. O interesse pela pesquisa se deu pela participação no programa e pela vivência das questões relacionadas à formação inicial e ensino escolar, que despertaram o interesse em apresentar o PIBID como uma política que contribuiu, e ainda contribui, para a solução de muitos problemas relacionados a essas esferas da educação no país.

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

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

O PIBID foi criado, inicialmente, com o objetivo de atender as demandas por professores das disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática. Os resultados obtidos serviram para que, no país, o programa fosse ampliado para as demais licenciaturas, proporcionando uma transformação na formação de professores.

Pensamos que o conhecimento pedagógico do professor é uma importante questão para entender como foi a formação inicial do docente. Assim, investigou-se como o PIBID influencia a formação dos conhecimentos pedagógicos dos bolsistas de ID e como isso pode

influenciar a formação inicial docente em Geografia e, conseqüentemente, a futura carreira profissional.

Conhecimentos docentes e o ensino de Geografia

Os conhecimentos que acompanham a carreira profissional docente sempre estiveram em pauta nas discussões relacionadas à educação. Têm passado por testes para “medir” a capacidade dos professores de ministrar aulas. Os testes, na maioria das vezes, recebem críticas pela forma como são desenvolvidos. O que muitos criticam é que eles não levam em consideração todas as questões que acompanham a carreira docente e que podem influenciar a forma como o professor desenvolve seu trabalho. Sobre isso, Shulman (s.d., p. 8) afirma:

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

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

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

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

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

Shulman (1987) trata os conhecimentos relativos ao trabalho docente como questão relevante a sua profissionalização. Dessa forma, o autor apresenta quais e como eles são desenvolvidos, por meio de uma base de conhecimentos que, para ele, precisam ser apresentados no trabalho de um profissional docente. São eles:

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

é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;

- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas; e
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. (SHULMAN, 1987, p. 206).

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

O conhecimento pedagógico do conteúdo é de especial interesse, porque identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Ele representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (SHULMAN, 1987, p. 207).

Para o autor, o conhecimento pedagógico do conteúdo é o que mais representa o trabalho de um professor. A partir dele, pode-se ter uma distinção entre o trabalho de um especialista, o trabalho de um pedagogo e o de um professor de determinada área (SHULMAN, 1987). No trabalho docente, o saber específico e o saber pedagógico precisam

se unir a outros, e assim o docente deve adaptar ambos os saberes para melhor desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

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

Em seu estudo relacionado à carreira docente, Becker (2001) apresenta como se desenvolvem as práticas dos professores. Para ele, cada professor segue uma epistemologia: empirista, apriorista e construtivista, que está diretamente relacionada com a sua prática pedagógica: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional, respectivamente (Quadro 1).

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

Quadro 1– Relação entre a epistemologia e a pedagogia do professor

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

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

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

As características do modelo pedagógico diretivo (BECKER, 2001) podem ser relacionadas com os exemplos que Cavalcanti (2012) expõe das práticas que permanecem no cotidiano do ensino da Geografia. Dentre elas estão:

1. A prática do professor que é um mero transmissor de conhecimentos, ou mais precisamente de conteúdos;
2. O que se apoia apenas no livro didático em suas aulas e não busca outras fontes e, além disso, a principal meta é a superação dele no final do ano letivo;
3. O que utiliza mapas apenas para ilustração da localização de um fenômeno que ele explica;
4. O que acredita que seu aluno só aprende o conteúdo se ele consegue memorizar;
5. O que explica o conteúdo apenas com a definição dos conteúdos geográficos, sem que haja uma relação entre os conteúdos ensinados;
6. O que improvisa e não se prepara antecipadamente para as aulas; o que se preocupa apenas com o cumprimento do conteúdo em relação ao tempo da aula;
7. E o que não estabelece relações afetivas com seus

alunos, não há confiança entre ambos, a aula se torna monótona e sem sentido. (BECKER, 2001, p. 17-22).

Além do modelo epistemológico empirista, Becker (2001) apresenta o modelo apriorista (Quadro 1). Segundo este modelo, o sujeito já nasce com o conhecimento que faz parte de sua herança genética. Ele precisa apenas assimilá-lo e organizá-lo para desenvolver um novo saber. É o contrário do modelo empirista. O professor apriorista desenvolve a pedagogia não diretiva. Nela o aluno desenvolve conhecimento com o mínimo de intervenção do docente. De acordo com Becker (2001, p. 20), “[...] o professor não diretivo acredita que o aluno aprende por si mesmo”. Dessa forma, é o aluno que determina a ação do professor. Cabe ressaltar que o professor apriorista considera que o aluno possui um conhecimento herdado. Se ele apresentar algum tipo de deficiência com relação à aprendizagem, então isso é resultado de sua carga genética, de sua posição social e de suas condições econômicas (BECKER, 2001).

Becker (2001) também apresenta a epistemologia construtivista (Quadro 1). O professor que segue esta epistemologia, diferentemente das anteriores, acredita na construção do conhecimento entre ambas as partes: professor e aluno. Além disso, o conteúdo ensinado é adaptado de acordo com as necessidades dos educandos. O professor que segue a epistemologia construtivista desenvolve uma pedagogia relacional. Nessa pedagogia, o professor não é o único atuante em sala de aula nem o aluno. Ambos têm participação importante no processo de ensino e aprendizagem.

O autor apresenta o modelo relacional como o mais adequado para o professor. Porém, apesar de apresentar características necessárias, a Educação Escolar é complexa: as turmas são diferentes, os alunos têm personalidades variadas, e o professor precisa se adaptar a cada contexto. Assim, podemos concluir que esses modelos

apresentados pelo autor, na realidade, não se apresentam de forma distinta a cada professor. Na realidade, eles podem se apresentar combinados, dependendo do contexto de cada aula.

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

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

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

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

Nesse modelo, o aluno, após três anos de estudos das disciplinas específicas, cursa um ano de disciplinas pedagógicas para se tornar professor de Geografia. Esse modelo simplifica a formação do professor e não garante bases para a for-

mação profissional docente. Além disso, nessa perspectiva, cabe ao professor apenas o papel de transmissor de conhecimento, e aos alunos, o de receptores, sendo a pesquisa atributo exclusiva do bacharelado.

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

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

Quanto aos aspectos pedagógico-didáticos das propostas de ensino de Geografia, persiste a crença, explícita ou não, de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria enfocada criticamente. Ou seja, para que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos, bastaria que o professor se preocupasse em trabalhar em sala de aula com conteúdos críticos, baseados em determinados

fundamentos metodológicos dessa ciência. Embora essa seja, ainda, uma posição dominante, alguns autores demonstram preocupação maior com a questão pedagógica no ensino de Geografia, conforme atestam, por exemplo, os temas das dissertações e teses mais atuais sobre o ensino de Geografia.

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

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

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

De acordo com a frase em destaque, o que a autora coloca em relação ao desenvolvimento da prática de ensino dos conteúdos é que o professor de Geografia consiga desenvolver três características, que são: problematizar, sistematizar e sintetizar. Problematizar o conteúdo significa fazer perguntas como: para que estudar esse conteúdo? O que saber sobre ele? Sistematizar significa apresentar as características do tema e relacionar com outras temáticas. Sintetizar é escolher os conteúdos que realmente contribuirão para a formação do educando (CAVALCANTI, 2013).

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

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

O PIBID de Geografia do CFP/UFCG e o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos

Desde 1979, o curso de licenciatura plena em Geografia desenvolve atividades no CFP da UFCG. A partir dessa época, tem passado por mudanças significativas com relação à formação inicial docente. As principais recomendações das DCN para mudanças nos cursos de formação de professores são a respeito da carga horária e formação das práticas de ensino e dos estágios supervisionados, assim como

o enfoque no desenvolvimento de habilidades e competências para a prática docente (BLOG PIBID UFCG/CFP, 2014).³

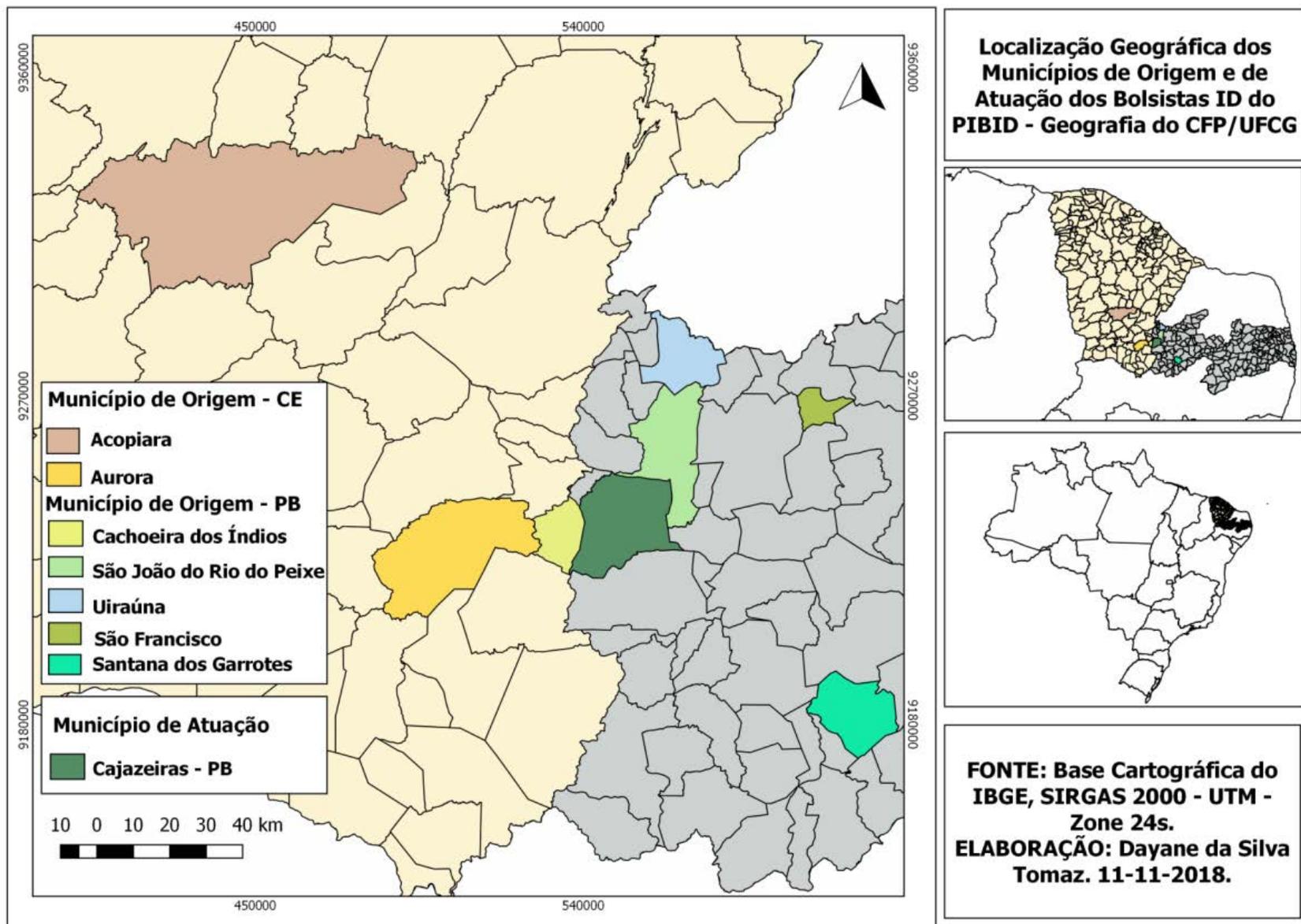
Outra mudança de grande importância foi o ingresso do subprojeto do PIBID/Geografia, pois a partir dele novas perspectivas de formação passaram a ser implantadas, entre elas: maior desenvolvimento de práticas pedagógicas e aquisição de experiências, tanto para os bolsistas de ID quanto para os supervisores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

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

Dos 15 Bolsistas de ID que participaram do PIBID de Geografia da UFCG durante o ano de 2017, 10 responderam ao questionário para elaboração deste estudo. Os questionários foram realizados durante o mês de agosto de 2018 e, até esta data, os bolsistas de ID tinham entre 21 a 26 anos de idade, sendo 5 mulheres e 5 homens. Usamos letras do alfabeto, de A a J, para nos referirmos a eles. Sete bolsistas de ID moravam em Cajazeiras-PB (Fig. 1), sendo que cinco destes eram contemplados pelo Programa Residência Universitária da UFCG, e os outros dois bolsistas tinham residência própria na cidade.

[3] BLOG PIBID de Geografia UFCG/CFP. Disponível em: <http://pibidgeografiacajazeiras.blogspot.com/>. Acesso em: 22 abr. 2019.

Figura 1 – Mapa dos municípios de origem e atuação dos bolsistas de ID



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

Três bolsistas de ID precisavam se deslocar diariamente de suas cidades de origem até a Universidade. Os bolsistas de ID são originários dos estados da Paraíba e do Ceará, como podemos observar na Fig. 2. Os bolsistas C, I e H têm como cidade de origem Aurora-CE, que fica a 61 km de Cajazeiras-PB; o bolsista E tem como cidade de origem Acopiara-CE, distante 165 km de Cajazeiras-PB. Os demais bolsistas são todos da Paraíba: A é da cidade de Cajazeiras; B, de Cachoeira dos Índios-PB, distante 17 km de Cajazeiras-PB; D, de São João do Rio do Peixe-PB com distância até Cajazeiras de 24 km; F, de Santana dos Garrotes-PB, a 142 km de distância; G, de Uiraúna-PB, a 47 km de distância de Cajazeiras-PB; e J, de São Francisco, com distância de 79 km até Cajazeiras-PB. Além disso, seis bolsistas de ID afirmaram que, em seu município de origem, habitavam no campo; e apenas quatro bolsistas de ID, na cidade.

Dessa forma, apresentaremos no próximo item quais conhecimentos os bolsistas de ID desenvolviam durante as ações do programa para o ensino de Geografia.

Conhecimentos pedagógicos e epistemológicos dos bolsistas de ID no PIBID Geografia

No início deste estudo, apresentamos como se dá a relação entre os conhecimentos pedagógicos e os epistemológicos na prática de ensino do professor em sala de aula. Existem modelos para relacionar o trabalho pedagógico do professor: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional, as quais são sustentadas por determinada epistemologia: empirista, apriorista e construtivista, respectivamente (BECKER, 2001). Dessa forma, nem sempre um professor é guiado por apenas um modelo, pois suas ações e a forma de conduzir suas aulas dependerão de uma série de questões que poderão influenciar seu trabalho.

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

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

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

Esse ensino da Geografia é o que vem sendo discutido e proposto nos últimos anos. Um dos bolsistas de ID afirma que: “É aquele que propõe um novo olhar e entendimento sobre os fenômenos ocorridos no espaço geográfico, contribui significativamente para o exercício

pleno da cidadania” (Bolsista E, 2018). Dessa forma, podemos interpretar que esses bolsistas de ID desenvolveram, durante sua formação, a epistemologia construtivista e a pedagogia relacional, em que há durante o processo de ensino e aprendizagem a construção de conhecimentos entre professor e alunos (BECKER, 2001).

Já em outras respostas, os bolsistas de ID (2019) apresentaram o conhecimento de Geografia trabalhado na escola, dando ênfase ao conteúdo da disciplina. Esse aspecto é presente na pedagogia diretiva e epistemologia empirista de Becker (2001).

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

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

Outra importante questão relacionada aos conhecimentos pedagógicos desenvolvidos no PIBID é a relação estabelecida entre os bolsistas ID e os supervisores, com os funcionários das escolas nas

quais eram realizadas as ações e com os alunos. Perguntamos como se dava a relação entre bolsista ID, professora supervisora e alunos. Escolhemos algumas respostas para demonstrar este aspecto do programa:

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

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

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

Procuramos investigar a influência do PIBID no desenvolvimento de conhecimentos docentes. Perguntamos aos bolsistas de ID que tipo de conhecimento eles utilizavam com maior frequência ao início de cada ação, ao que responderam (2019): a) “Conhecimento do cotidiano dos alunos”; b) “As experiências anteriores dos bolsistas de ID”; c) “Conhecimento do livro didático”; e d) “As explicações da professora supervisora”.

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

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

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

De acordo com Cavalcanti (2013), ainda é muito comum na prática de muitos professores de Geografia a utilização do livro didático como fonte única para elaboração e desenvolvimento das aulas.

Sabemos que essa prática deve ser superada e que o livro didático deve ser utilizado como uma das várias fontes disponíveis aos professores e alunos. Assim, perguntamos aos bolsistas de ID quais das fontes do conhecimento geográfico a seguir são consultadas para o desenvolvimento das ações:

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

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

Outro conhecimento selecionado pelos bolsistas de ID é aquele proveniente da “explicação da professora supervisora”. A maioria dos professores em formação é insegura com relação à sala de aula, diante disso, observar e trocar experiências com professores mais experientes contribui para o desenvolvimento de confiança e autoestima.

Investigamos também a importância do PIBID para a formação dos Bolsistas de ID, que apresentaram as oportunidades proporcionadas pelo programa de acesso ao espaço escolar com maior profundidade, e, além disso, a troca de experiências a partir das relações estabelecidas entre bolsistas de ID, supervisores, coordenadores, alunos e funcionários. Os bolsistas apresentaram os conhecimentos adquiridos no PIBID e podemos perceber essas questões nas demais respostas dos bolsistas de ID (2018):

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

Portanto, podemos observar nas ideias apresentadas nos últimos parágrafos que os bolsistas de ID apresentam diferentes opiniões com relação ao ensino da Geografia, questões que estão relacionadas à formação dos licenciandos. Podemos perceber a presença dos modelos epistemológicos e pedagógicos empirista e não diretivo, assim como o construtivista e o relacional na fala dos bolsistas ID. Além disso, é visível que o programa desenvolve, nos licenciandos, vários conhecimentos docentes e estabelece a prática de trabalho em

comunhão e responsabilidade profissional. Questões que precisam ser desenvolvidas ainda durante a formação inicial docente.

Considerações

A pesquisa buscou analisar a proposta do PIBID para a articulação entre o conhecimento do conteúdo e a prática pedagógica no ensino de Geografia. Concluímos que o programa busca desenvolver práticas pedagógicas nos bolsistas de ID que sejam capazes de realizar o melhor desenvolvimento do ensino da disciplina. O conhecimento do conteúdo é essencial, mas é preciso avaliar além dele, como as práticas pedagógicas são desenvolvidas em sala de aula.

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

Buscamos analisar a importância do programa na formação dos bolsistas de ID por possibilitar o convívio destes com a realidade escolar. A maioria dos professores iniciantes se depara com problemas em sua atuação docente e um dos principais motivos é a falta de práticas realizadas em suas formações. Proporcionar o contato maior com o local de trabalho dos futuros professores proporciona a soma de experiências relacionada aos aspectos escolares, dessa

forma, contribuindo para a permanência na profissão. O PIBID é um importante meio para a aproximação entre as instituições formadoras de professores e as escolas de Educação Básica.

Referências

ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. *In: XII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL*. Barcelona, 2014, **Anais** [...]. p. 1-14. PDF. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

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

BECKER, F. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. 2001, p. 15-32.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, de 08 de maio de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2018.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta da formação de conceitos. *In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; FERREIRA, J. A. de S. (orgs.). Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão*. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 367-394.

MENEZES, V. S. **Geografia Escolar: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. Porto Alegre, 2016.

PINHEIRO, A. C.; ALMEIDA, D. L. R. de. Currículo e Formação de Professores de Geografia na Paraíba. *In: SILVA, A. B. da; GUTIERRES, H. E. P.; GALVÃO, J. de C. (orgs.). Paraíba: pluralidade e representações geográficas*. v. 2. Campina Grande: EDUFPG, 2017. p. 15-32.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Disponível em: <https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Conhecimento-e-ensino-Lee-Shulman.pdf>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, n. 73, 2000.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. Blog PIBID UFCG/CFP/UFCG. PIBID Geografia UFCG/CFP – Cajazeiras. Disponível em: <http://pibidgeografiacajazeiras.blogspot.com/>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

8

O PIBID DE GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

José Joaquim de Oliveira Neto¹

Cícera Cecília Esmeraldo Alves²

Introdução

O presente estudo busca, a partir de vivências e questionários, a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Geografia, para a formação inicial de professores de Geografia no CFP, da UFCG campus Cajazeiras, e para a formação continuada de supervisores das escolas participantes do subprojeto e para o início de carreira de bolsistas egressos. Suas contribuições para a formação docente dão-se por meio das experiências nas escolas, das práticas com diversos recursos e metodologias, do exercício da práxis e da troca de conhecimento entre os sujeitos participantes, do incentivo para

[1] Ex-bolsista PIBID: 2015-2018. Graduado em licenciatura plena em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande. Pós-graduado em especialização *lato sensu* em Meio Ambiente e Desenvolvimento no Semiárido. E-mail: joak.geo@gmail.com.

[2] Professora Adjunta na UFCG, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica, Subprojeto Geografia, 2018-2020. Colaboradora na Coordenação de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

as pesquisas, despertando um desejo de permanência e atuação na docência após a conclusão da formação e motivando outros colegas licenciandos pela participação nele.

A busca por melhorias na educação sempre esteve em pauta, entre estas as transformações estruturais, metodológicas e, sobretudo, a formação inicial e continuada de magistério, muitas vezes, desvalorizada. Como se não bastasse a desvalorização da profissão com salários baixos e com contínuas lutas e desmontes para descharacterizar o mundo do trabalho dos servidores públicos e, com eles, os trabalhadores da educação, constatamos que algumas escolas sofrem com a precariedade na infraestrutura física e humana. Porém, reconhecemos que há um significativo incentivo em políticas públicas de educação, embora haja profundos ataques advindos das políticas neoliberais e da ação do Estado mínimo. Entre os esforços empreendidos, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem por objetivo incentivar as práticas docentes fazendo a interligação da universidade com a escola na Educação Básica.

Inicialmente, o PIBID surgiu em busca de valorização das disciplinas de Ciências, Matemática, Química e Física, as quais sofrem com a falta de professores qualificados. Assim, os futuros professores teriam incentivo para permanecer na docência, melhorando a qualidade da Educação Básica e aumentando o número de professores com formação específica (CAPES, 2007). Ao passar dos anos, mostrando resultados satisfatórios, o PIBID foi ampliado para outras áreas e, atualmente, abrange todas as áreas de licenciatura, proporcionando ao aluno da graduação um maior convívio com a escola por meio do PIBID, seja como bolsista, seja na condição de voluntário.

Este trabalho pretende apresentar as contribuições do PIBID para a formação docente em Geografia, no âmbito do CFG/UFCG, durante o período de 2014 a 2018, o que compreendeu a execução do Edital nº 061/2013 (CAPES, 2013).

O levantamento bibliográfico foi realizado através de leituras de pesquisas, artigos, revistas e trabalhos de conclusão de curso em bibliotecas públicas de Instituições de Ensino Superior (IES). A aplicação de questionários foi fundamental para chegarmos aos nossos resultados. Elegemos como sujeitos partícipes da pesquisa: treze bolsistas de Iniciação à Docência (ID), que fazem parte do PIBID, Subprojeto de Geografia, do CFG/UFCG; duas professoras supervisoras; e 17 bolsistas ID egressos (até setembro de 2017), totalizando 31 participantes.

Políticas educacionais para a formação inicial docente

No Brasil, a educação e a saúde são direitos universais de todos os brasileiros, o que quer dizer que há igualdade de direitos a todos que deles necessitam, e para assegurá-los e executá-los foram instituídas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) as políticas públicas de educação e saúde. Mas o que são políticas públicas? Tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, do seu processo de construção e da atuação dessas decisões (SECCHI, 2013), sendo, portanto, demandas organizadas pela sociedade civil, as quais serão mediatizadas pelo Estado, mediante organização da sociedade, por vezes, pressionadas pelos movimentos sociais.

Já de acordo com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Estado de Minas Gerais (SEBRAE-MG), “o conceito de **políticas públicas** diz respeito a um conjunto de ações e decisões do Estado voltadas para a solução de problemas encontrados na sociedade” (SEBRAE, 2008, p. 48).

Rua e Aguiar (1995, p. 6), além de definir políticas públicas, também as diferenciam de decisão política, pois:

[...] Políticas públicas compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação impera-

tiva de valores. Nesse sentido, é necessário distinguir entre política pública e decisão política. Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. Um exemplo encontra-se na emenda constitucional para reeleição presidencial. Trata-se de uma decisão, mas não de uma política pública. Já a privatização de estatais ou a reforma agrária são políticas públicas.

Pode-se, então, resumir política pública como um conjunto de ações criado para solucionar um problema enfrentado pela sociedade. Essas políticas podem ser de nível federal, estadual ou municipal. As políticas públicas educacionais abrangem a Educação Básica, a Técnica, a Superior, a Pós-Graduação e o Ensino Integral. Entre estas, aprofundaremos o conhecimento sobre as políticas para a formação docente.

A formação docente enfrenta grandes desafios, como vimos anteriormente. Para isso, o Estado busca, com um conjunto de ações e programas, melhorar a formação desse profissional tão importante para o país. O Estado faz investimentos que vão desde cursos de formação continuada de curta duração, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), para que o professor seja constantemente atualizado, sabendo lidar com as novas tecnologias, até investimentos que iniciam ainda na graduação, como o Está-

gio Supervisionado, o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Programa de Ensino Tutorial (PET) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

No Brasil, quando criados, os cursos de licenciaturas aconteciam em quatro anos, sendo nos três primeiros anos trabalhados conteúdos teóricos, e o quarto ano era destinado à parte prática da profissão. Esta modalidade ainda acontece em alguns cursos tecnológicos. Após passar por uma reforma, o Ensino Superior deixou de ser “3 + 1” e o estágio supervisionado passou a ter início na metade do curso, entendendo assim a importância da prática para a formação do docente.

O estágio curricular é uma ferramenta fundamental aos acadêmicos de cursos de licenciatura, pois permite aos seus envolvidos aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos no decorrer da graduação (DEMO, 2004; GIL, 2002). Assim, o estágio proporciona ao futuro professor um maior convívio com a sua realidade profissional. Muitas pesquisas enfatizam sua relevância na vida acadêmica, constituindo-se como meta de uma política pública, pois foi pensado diante da insatisfação do modelo de formação anterior, que já não supria as necessidades da sociedade. Segundo Pimenta & Lima (2004, p. 33):

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de licenciatura para a formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática, a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência

para fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Os cursos de licenciaturas procuram relacionar teoria e prática de forma interdisciplinar, sendo que os componentes curriculares não podem ser isolados. Por isso, o Estágio Supervisionado é considerado um elo entre o conhecimento construído durante a vida acadêmica e a experiência real, que os discentes terão em sala de aula quando profissionais (FILHO, 2010).

Outra política pública para a formação docente é o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujo objetivo é fomentar a inovação e a elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente (BRASIL, 2006). O programa acontece através de projetos institucionais e é destinado às instituições públicas de Ensino Superior, no âmbito federal, estadual e municipal, que possuam cursos de licenciaturas autorizados na forma da lei e em funcionamento.

Diferente do Prodocência, o Programa de Ensino Tutorial (PET) é desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, organizados a partir de formações em nível de graduação nas instituições de ensino superior do país, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e educação tutorial. Atualmente, o PET conta com 842 grupos distribuídos entre 121 instituições de ensino superior-IES (BRASIL, s.d.).

Os programas acima citados são políticas públicas desenvolvidas a fim de proporcionar uma melhor formação docente, pois, além das políticas desenvolvidas após a inserção no mercado de trabalho, como a formação continuada, temos aquelas nas quais é possível o acesso ainda na graduação.

Por fim, trazemos a política que é fonte de estudo neste artigo, o PIBID. Como falamos inicialmente, as políticas públicas são criadas para solucionar problemas de responsabilidade do Estado para atenção às necessidades da sociedade. O PIBID foi criado em meio a uma evasão dos cursos de licenciaturas, sobretudo da área das ciências exatas. Seu objetivo foi incentivar a permanência do estudante no curso e na profissão docente. O PIBID é um programa da CAPES e oferece bolsas remuneradas para discentes, professores da universidade e professores da escola pública onde se desenvolvem as atividades pedagógicas (CAPES, 2013).

A CAPES é responsável pela manutenção financeira de algumas dessas políticas, as quais oferecem bolsas de incentivo tanto para os estudantes quanto para os professores. A criação dessas políticas e programas educacionais para a formação docente incentivou a formação inicial, bem como a formação continuada e a permanência de muitos professores na profissão. Pesquisas apontam sua importância para os cursos de licenciaturas, sobretudo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a exemplo de Di Lorenzo & Lucena Neto (2019) e Alves & Di Lorenzo (2019). Para entendermos melhor o funcionamento deste programa, dedicaremos o segundo capítulo a ele, demonstrando sua criação, hierarquização e reflexões.

O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Na tentativa de amenizar o distanciamento entre teoria e prática, o Ministério da Educação vem implantando novos programas que contribuem para valorização e qualidade da formação inicial de professores. Podemos citar, entre eles, o PIBID, que busca incentivar a formação inicial e continuada de professores, objetivando colaborar com a melhoria da Educação Básica no país. Para Moura (2013, p. 26):

O PIBID tem provocado uma verdadeira corrida por uma formação de melhor qualidade nos cursos de licenciatura e esta deve ser uma constante e revela a preocupação com a necessidade de formação de um profissional docente preparado para enfrentar os desafios da educação na sociedade contemporânea, sendo necessárias, para tanto, políticas de investimento contínuo na formação inicial e continuada do professor.

O Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010, p. 2) expõe os objetivos do PIBID, que visa:

- I–incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II–contribuir para a valorização do magistério;
- III–elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV–inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V–incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI–contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Um dos objetivos do programa é promover a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação docente. Sobre isso os egressos, ex-bolsistas de ID, afirmaram que o objetivo foi cumprido, pois no desenvolvimento do projeto foi possível a práxis. Podemos comprovar isso quando constatamos que 98% do projeto foram executados na universidade e na escola. Segundo eles, isso torna o bolsista preparado para inovar metodologicamente suas aulas.

Esse programa surgiu no contexto da proposta do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), enquanto ação do Governo Federal, objetivando a valorização do magistério da Educação Básica, mediante incentivo à formação inicial de professores (BRASIL, 2008). Posteriormente foi incorporado às estratégias da meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) (BRASIL, 2014), passando a ser considerado como um programa de Estado.

Como já dissemos anteriormente, seu início foi marcado com a presença nos cursos de ciências exatas e da natureza, cuja preferência se deu devido à falta de professores nessas áreas do conhecimento. Por apresentar resultados positivos na Educação Básica, em 2009, o programa foi estendido a todos os cursos de licenciaturas (CAPES, 2013) por meio da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 (CAPES, 2013, p. 02), que regulamenta o programa. Em seu capítulo I (CAPES, 2013, p. 02), é definido como:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado PIBID, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do PIBID são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos, sob supervisão de professores de Educação Básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

O programa é dividido em subprojetos para atender todas as áreas, sendo que existem subprojetos na área específica e subprojetos (Diversidades) que trabalham com áreas diferenciadas, pausando-se todas na interdisciplinaridade. A instituição UFCG/CFP-Cajazeiras, na qual desenvolvemos este trabalho e atuamos como bolsistas, não dispõe de subprojetos interdisciplinares, atendendo somente áreas específicas: Letras Português, Letras Inglês, Matemática, Física, Química, História, Biologia, Pedagogia e Geografia. Quanto aos profissionais que atuam no programa, a CAPES concede cinco modalidades (MEC, s.d.).³ São elas:

Iniciação à Docência (ID) – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo Subprojeto.

Supervisão – para professores de escolas públicas de Educação Básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura.

Coordenação de Área – para professores da licenciatura que coordenam Subprojetos.

Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES.

Coordenação Institucional – para o professor da licenciatura que coordena o programa PIBID na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por Projeto Institucional. (Grifos nossos).

As Coordenações, Institucional e de Gestão, são escolhidas através de indicações da Reitoria e Direção do Centro ou, da IES, respectivamente. A Coordenação de Área é escolhida após ser indicado e aprovado pelo Colegiado do Curso. A Supervisão e o Bolsista de Iniciação à Docência (ID) passam por uma etapa de avaliação documental e escrita. Logo após a aprovação, são inseridos no Programa e, no cotidiano escolar, quando planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscam superar problemas identificados nos processos de ensinar e de aprender. Geralmente, as escolas escolhidas possuem algum déficit com as disciplinas específicas, expresso, na maioria das vezes, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual está abaixo da média nas escolas atendidas, mas com a permanência do PIBID, têm-se percebido aumento do índice e melhoria das condições de aprendizagem, afirma a Gestão Pedagógica do PIBID (2018).

Diante disso, a equipe de bolsistas inicia o processo de atuação nas escolas com estudos direcionados aos problemas cotidianos observados. Os acadêmicos vivenciam situações escolares reais e, através dessas vivências, procuram respostas para um melhor desempenho nos processos de ensinar e de aprender. Sobre as práticas docentes, Tardif (2007, p. 53), considera que:

[...] a prática pode ser vista [...] como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato

[3] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 23 maio 2021.

ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Portanto, na sua essência, o PIBID proporciona a integração da escola básica com a universidade, possibilitando trocas e melhorias nos processos de aprendizagem. Essas trocas ajudam tanto ao aluno graduando, possibilitando uma maior permanência dos estudantes na área da docência e, em outros casos, optando pela área profissional atuante; quanto ao supervisor em sala de aula, proporcionando uma aproximação com a universidade através de reuniões, participação em eventos e planejamentos, estimulando a formação continuada e trazendo melhorias aos alunos da Educação Básica.

O PIBID no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG, campus Cajazeiras

Somente no ano de 2008 teve origem o PIBID no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFCG, inicialmente integrando os cursos de licenciaturas em Letras (Português), Ciências e Pedagogia. Em apenas sete anos, houve uma rápida expansão do PIBID no CFP e atualmente engloba vários cursos, contemplando os seguintes Subprojetos: Letras (Português), Letras (Inglês), Pedagogia, História, Geografia, Biologia, Física, Matemática e Química, apresentando cerca de 154 bolsistas de Iniciação à Docência (UFCG, 2018).

Saliente-se que, neste período, o PIBID contava com 178 bolsas, mas sofreu intensas tentativas de desmonte a partir do ano de 2015, chegando à perda de 22 bolsas distribuídas entre os cursos, exceto os cursos de Letras Português, Pedagogia e Matemática. No caso do curso de Geografia, ocorreu a perda de uma bolsa. O número de bolsas e escolas participantes com números atualizados no início de 2018, segundo a Coordenação de Gestão, é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de bolsas e escolas participantes do PIBID CFP/ UFCG

Itens	Quantidade
Subprojetos	09
Coordenadores de área	11
Escolas envolvidas	13
Municípios envolvidos	02
Supervisores	21
Bolsistas de ID	137
Total de bolsistas	178

Fonte: Arquivo Coordenação de Gestão PIBID CFP UFCG, 2018. Organizado pelos Autores (2018).

O PIBID atua em todos os cursos de licenciatura do Centro de Formação de Professores, alguns Subprojetos como Letras Português e Pedagogia contam com dois coordenadores de área, devido ao número maior de bolsistas de ID. As escolas participantes pertencem à 9ª Gerência Regional de Educação do Estado da Paraíba, sendo 11 delas no município de Cajazeiras e 1 no município de São José de Piranhas. A EMEF Cecília Estolano Meireles, do Subprojeto de Geografia, é a única da rede municipal de ensino de Cajazeiras. Dentre essas escolas, existem algumas que recebem dois ou mais subprojetos. Segundo Di Lorenzo e Lucena Neto (2019, p. 44), o programa está distribuído nas seguintes escolas:

Quadro 2 – Escolas atendidas pelo PIBID CFP/ UFCG

Subprojetos	Escolas	Município
Biologia	EEEFM Professor Crispim Coelho	Cajazeiras
	EEEFM Cristiano Cartaxo	
	EEEFM Monsenhor Constantino Vieira	
Geografia	EMEF Cecília Estolano Meireles	Cajazeiras
	EEEFM Prof. Crispim Coelho	

Subprojetos	Escolas	Município
História	EEEFM Professor Crispim Coelho EEEFM Dom Moisés Coelho	Cajazeiras
Matemática	EEEF Dom Moisés Coelho EEEM Prefeito Joaquim Lacerda Leite – ProEMI	Cajazeiras São José de Piranhas
Química	EEEFM Cristiano Cartaxo EEEFM Monsenhor Constantino Vieira	Cajazeiras
Física	EEEMF Prof. Manoel Mangueira Lima EEEFM Dom Moisés Coelho EEEFM Monsenhor Constantino Vieira	Cajazeiras
Pedagogia	EEEFM Dom Moisés Coelho EEEF Desembargador Boto de Meneses EEEF Sinhazinha Ramalho EEEF Cel. Joaquim Matos EEEFM Dom Moisés Coelho EMEIEF Vitória Bezerra	Cajazeiras
Letras Inglês	EEEFM Professor Crispim Coelho EEEFM Cristiano Cartaxo	Cajazeiras
Letras Português	EEEFM Dom Moisés Coelho EEEFM Professor Crispim Coelho EEEFM Cristiano Cartaxo	Cajazeiras

Fonte: Di Lorenzo e Lucena Neto (2019, p. 44).

Sobre a integração promovida pelo programa entre Universidade e escola, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 22) definem como representando “um conjunto relativamente durável de pessoas, materiais, tecnologias e, assim sendo, práticas [...] ao redor de projetos sociais específicos”. Ou seja, as parcerias existentes entre as instituições favorecem a troca de diferentes saberes e práticas educativas, possibilitando a integração entre a teoria aprendida nas IES e a prática nas escolas, não querendo dizer necessariamente que esses espaços abrangem unicamente essas especificidades, pois ambos

resguardam o exercício da teoria e da prática. Tais parcerias também contribuem para a elevação da qualidade dos cursos de formações de professores, bem como a promoção da aprendizagem significativa nas escolas das redes estaduais e municipais de ensino (SILVA, 2015).

Uma análise sobre a atuação dos bolsistas de ID egressos do Subprojeto de Geografia do CFP/UFCG

O Edital nº 061/2013 (CAPES, 2013) tem a duração de quatro anos, sendo assim é comum que existam egressos do programa, uma vez que pode ocorrer a conclusão do curso, ou a desvinculação por outro motivo, como a desistência por parte do educando ou por motivo de inadequação do perfil ao programa.

No dicionário Priberam (2009, p. 5), o egresso é definido como a pessoa “1. Que saiu, que se afastou, que deixou de fazer parte de uma comunidade. s.m.; 2. Indivíduo que deixou o convento, ex-frade; 3. Saída; retirada”. No caso desta pesquisa, o termo egresso é utilizado para designar aqueles estudantes que já atuaram no programa, podendo estar hoje exercendo o magistério.

Ao longo de quatro anos, são 17 egressos⁴ do curso de Geografia. A pesquisa envolveu 12 deles, que foram entrevistados por meio de questionários on-line e dois presenciais. Nove deles são da primeira turma formada, ainda em 2014, ano de início do Subprojeto de Geografia do CFP/UFCG. Os egressos têm experiência no projeto acima de dois anos e três meses até o último bolsista vinculado em julho de 2017. A supervisão que atua nas escolas também foi indagada através de questionários.

A partir dos questionários aplicados aos bolsistas e aos supervisores, podemos constatar as contribuições para a formação docente e a formação continuada, as oportunidades geradas a partir da

[4] Egressos até outubro de 2017.

participação no projeto, a interação entre a universidade e a escola promovida pelo projeto, bem como a importância do programa enquanto política pública.

Através do questionário, conseguimos identificar o tempo de permanência de cada um deles no programa e perceber que a maioria permaneceu dois anos ou mais, o que implica dizer que entraram no Subprojeto no início ou na metade do curso de graduação.

Como a grande maioria já concluiu o curso de Geografia, apenas um dos sujeitos continua na graduação, perguntamos qual atividade profissional exercem no momento, a fim de descobrir quais caminhos seguiram os egressos do PIBID. Descobrimos então que cinco deles encontram-se em áreas distintas da docência, sendo: recepção, comércio, funcionalismo público e política de assistência social, porém encontramos nos escritos desejos de seguir a carreira da docência e que está na atual profissão somente por falta de oportunidades, o que remete a pensar na necessidade de políticas articuladas entre a formação e a atuação profissional. Os outros seis egressos estão trabalhando na área de ensino, dois dos participantes se diferenciam por atuarem: um como educador social, em uma organização social; e outro com aulas de reforço. Os demais estão inseridos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em escolas públicas. Percebemos também que muitos buscaram uma formação continuada, através de especialização e mestrado, o que é de suma importância para a vida docente.

Segundo Di Lorenzo & Lucena Neto (2019, p. 62), em pesquisa com pergunta de múltiplas respostas acerca do destino dos egressos do PIBID do curso de Geografia, havia 30 bolsistas que acessaram o curso de Geografia, dos quais, 20 atuavam em escola de Educação Básica, 9 realizavam pós-graduação, 1 realizou pós-graduação, 10 em curso, 1 não atua na educação e 3 com destino de atuação desconhecido.

O PIBID segundo os egressos

Na pesquisa realizada com os bolsistas de ID que estão atuantes em escolas, pode-se perceber a importância e valorização do programa na formação docente, como também as oportunidades advindas das atividades desenvolvidas durante sua execução.

Inicialmente, foram pedidas a eles palavras que viessem à mente ao ouvirem o termo “PIBID”. As palavras mais citadas nos questionários: docência, aprendizagem, prática, teoria e experiência, entre outras. Levando em consideração essas palavras, percebemos que o PIBID cumpre um dos seus objetivos, incentivando a docência, possibilitando uma experiência em sala de aula durante sua formação, envolvendo a teoria e a prática e proporcionando a práxis, muito buscada no ensino nos dias atuais. O “PIBID é aprendizagem de como ser, de como atuar, de como se comportar perante uma sala de aula exercendo a função de um verdadeiro professor” enfatizou um dos participantes.

Posteriormente, perguntamos aos egressos quais expressões representam o PIBID e, responderam: docência, formação, experiência, aprendizagem e oportunidade. Evidenciamos que são positivas e que vão ao encontro dos objetivos do programa.

Questionados sobre as vivências oportunizadas pelo programa, todos os participantes desta categoria enfatizaram a apresentação de trabalhos e a participação em congressos, demonstrando que, além da sala de aula, o PIBID contribui para a construção de um professor pesquisador.

Outros destaques foram a participação em palestras, as aulas de campo e os estudos do meio, realizados no Lar dos Idosos para convivência entre distintas gerações; no Museu Patativa do Assaré; na Fundação Casa Nova Olinda, no Ceará, para conhecer sobre educação transformadora; na Barragem Engenheiro Ávidos, para co-

nhecer sobre águas; na Barragem de Boa Vista e no Túnel de Cuncas para o Canal de Transposição do Rio São Francisco, em município de São José de Piranhas; entre outros que promoveram a formação extracurricular, assim como distintas situações de alegria e vivência com diferentes situações reais que ocorrem em sala de aula com os estudantes da Educação Básica.

Ao serem perguntados sobre os momentos e as oportunidades vivenciados através do projeto, todos os participantes da pesquisa responderam que já apresentaram trabalhos em eventos acadêmicos, onde demonstraram resultados e implicações da participação no projeto e no desenvolvimento das ações previstas pelo programa. Os egressos afirmaram que sempre receberam incentivo para a pesquisa e a produção de trabalhos acadêmicos, o que é fundamental para a vida acadêmica, culminando na motivação para a formação de professores pesquisadores, conforme enaltece Silva (2015, p. 63):

Entendemos que, sem a pesquisa, o trabalho docente passa a ser fragmentado, haja vista que é através da pesquisa que encontramos o caminho promissor para criar uma nova postura, frente ao grande desafio da busca pelo conhecimento que, a cada dia, se implica.

Outro momento vivenciado pelos egressos foi a participação em congressos. Oito deles citaram que já participaram de congressos e afirmaram que a participação nesses eventos tem grande importância, como o contato com outras realidades, os depoimentos, as vivências e as experiências trocadas, além das publicações, acesso a acervos bibliográficos e construção do hábito da leitura com o início da aquisição de livros para a biblioteca pessoal. Essas situações teriam sido improváveis caso não tivesse acontecido a participação no PIBID, ao passo que provocam uma transformação em suas vidas.

Percebemos o quanto o subprojeto está ligado à escola, pois o contato com a realidade escolar é quando se percebe como se dão as relações, oscilando as reações dos estudantes, pois não só de irritação vive uma sala de aula, mas também de alegrias que são compartilhadas entre bolsistas, na época, professor supervisor e estudantes.

Um dos objetivos iniciais do programa foi o incentivo à permanência do futuro professor em sala de aula. Sobre isso, perguntamos aos egressos se o PIBID despertou o interesse em atuar como educador. Seis deles nos responderam que sim, que a partir dos momentos vividos pelo projeto houve o despertar pela docência. Três dos participantes relataram que, quando entraram na universidade, já sabiam o caminho que queriam seguir, porém enfatizaram que o PIBID fortaleceu ainda mais esse desejo de seguir a profissão. Apenas dois disseram que não, justificando que, ao chegarem ao projeto, já tinham essa ideia definida.

Quanto à importância para a formação docente, todos os participantes responderam que o programa é relevante, pois possibilita a formação crítica, o contato com novas metodologias, diferentemente do estágio, pois o projeto oferece maior tempo e mais planejamento, capacita para a pesquisa e proporciona conhecer a realidade do espaço escolar. “O PIBID é um tesouro escondido dentro da universidade. Quem o encontra, fica rico. Rico de conhecimento, rico de aprendizagem, rico de grandes experiências”, disse um dos egressos.

Sobre as contribuições do PIBID para a formação docente individual na universidade, dois egressos consideram que o programa contribuiu satisfatoriamente para a qualidade da formação recebida. Um deles alegou que “sentiu falta de mais prática em sala de aula, devido a sua participação ter sido consideravelmente curta e, neste período, as atividades foram concentradas na realização do diagnóstico inicial com os sujeitos da escola”. Os demais egressos consideram que a participação no subprojeto possui contribuição relevante.

Comparando com respostas de questões anteriores, percebemos que o programa promove a práxis, pois o que é visto na universidade aplica-se na prática na escola, e o que é visto na prática serve de embasamento teórico para ser discutido e refletido na universidade com vistas à nova ação na escola.

O PIBID, os participantes e a formação docente (inicial e continuada) em Geografia

O PIBID condiciona a longa permanência na escola e o diálogo constante na relação universidade-escola. Para aqueles que dele participam, confere nessa longa permanência a oportunidade de melhor compreender o cotidiano escolar e amplas possibilidades de compreensão das relações que se dão nesse ambiente, futuro espaço da atuação docente, quando estiverem com sua formação inicial concluída. Além dessas relações, outras também se constroem por ocasião da tríade que caracteriza o programa: ensino, pesquisa e extensão.

Considerando que o PIBID surgiu como incentivo à formação de professores nas ciências exatas e da natureza, cuja área se apresentava com déficit de demandas, há de se considerarem os desmontes em torno do programa, da formação inicial docente e da carreira de magistério superior. Sobre isso, perguntamos se o programa despertou interesse em atuar na área de educação e geografia. A resposta foi unânime: todos responderam positivamente, pois, através das experiências, do contato com a sala de aula e com os sujeitos da escola, tiveram a certeza de que estão na profissão almejada, conforme afirma um dos entrevistados: “A partir do programa, tivemos um contato mais aprofundado com a dinâmica escolar, tirando dúvidas e preconceitos relacionados à profissão”.

Quanto à importância do programa para a formação docente, um dos participantes da pesquisa enfatizou: “Sem dúvidas, o PIBID

é uma forma importante no fazer docente. Costumo dizer que não temos a receita de ser professor, mas temos o PIBID”. Os outros bolsistas relataram que o programa é relevante, pois permite uma maior aproximação com o ambiente de atuação (escola), possibilitando um amadurecimento enquanto futuro professor, pensando diretamente a práxis frente à realidade do ensino brasileiro, além do desenvolvimento de projetos que auxiliam no processo de aprendizagem.

Ao participarem como bolsistas (ID ou supervisor), afirmam que percebem mudanças na sua trajetória formativa e que tais transformações teriam relação direta com o PIBID, pois as percebem a partir das experiências contadas em sala de aula na universidade (egressos bolsistas de ID) e na escola (supervisores egressos), além das conversas e depoimentos com outros colegas e outros espaços de debate. A procura pela participação no programa tem aumentado não só no curso de Geografia como em outras licenciaturas.

Dos egressos entrevistados, 82% afirmam que houve mudanças na formação individual, como: interesse na participação em eventos, desenvolvimento de pesquisas, melhorias na apresentação de seminários acadêmicos, na postura em sala de aula e no crescimento da afetividade entre coordenação e supervisão, proporcionando um melhor trabalho em equipe.

Além dos bolsistas de ID, o Subprojeto Geografia CFP/UFCG contou com a participação de dois supervisores responsáveis por acompanhar as atividades desenvolvidas pelos 14 bolsistas de ID, divididos em duas equipes, referentes a duas escolas antes mencionadas, ambas da rede pública de ensino, sendo uma na rede municipal e outra na rede estadual.

A fim de complementar as contribuições e reflexões para a formação docente provenientes do PIBID de Geografia, propôs-se uma avaliação realizada através de questionário aplicado com os supervisores do Subprojeto de Geografia. São duas professoras efetivas, formadas em Geografia e especializadas, que atuam há mais de dez

anos nas escolas integrantes e que participam do subprojeto desde seu início, há quatro anos.

Questionadas sobre as palavras que lhes vem à mente quando escutam PIBID, elas responderam: “interação, compromisso, experiência, cotidiano, realidade social, sucesso, responsabilidade, alegria, conhecimento”. Percebemos que são palavras positivas e de grande importância para a formação acadêmica. Entre elas, foram destacadas *realidade social* na justificativa de que o PIBID permite conhecer a realidade da educação pública; e *compromisso* “porque, para se adquirir um bom desempenho e sucesso em tudo que fazemos, é necessário, acima de tudo, o compromisso”, disse uma delas.

O programa se destaca por integrar a educação, quando os participantes atuam nas escolas, a pesquisa, em que todos eles são incentivados a realizar pesquisas e apresentar os resultados do projeto; e a extensão, através da participação e interação com outras instituições. Sobre isso, as supervisoras responderam que, através do PIBID, tiveram a oportunidade de vivenciar: apresentação de trabalhos científicos, palestras, visitas a lugares importantes, congressos, formação extracurricular, situações de extrema alegria e irritação com os alunos da Educação Básica.

Ao se referirem à importância do PIBID para a formação docente, as supervisoras destacaram a satisfação em participar do projeto, possibilitando uma reflexão sobre suas práticas docentes e enfatizando a nova relação mantida com a universidade onde se formaram e onde conseguiram se atualizar com as mudanças no ensino, além da utilização de novas metodologias a partir do contato com a juventude, proporcionada pela vivência junto ao PIBID. Os bolsistas de ID egressos destacaram a experiência adquirida através da aproximação e participação, vendo e sentindo a realidade escolar no dia a dia, podendo perceber mudanças pessoais antes e depois da participação no Subprojeto. Afirma uma das supervisoras que os bolsistas de ID “estão prontos para assumir a sala de aula”.

Considerando as experiências nos quatro anos de atuação na supervisão, perguntamos quais tipos de retorno elas têm recebido exercendo a função, entre os quais destacaram: satisfação pessoal, aprimoramento na profissão, retorno financeiro e reconhecimento profissional, relatando o reconhecimento profissional por parte de professores da universidade, o que as faz se sentirem mais respeitadas; e o aprimoramento contínuo na profissão, tendo mudado muitas atitudes em sala de aula. Contam ainda que “foi uma experiência brilhante”.

Outro ponto destacado são as diferenças entre bolsistas de ID participantes do PIBID e os estagiários que vêm da universidade. As supervisoras relatam que os bolsistas de ID planejam melhor, devido à disponibilidade de tempo, e estão diretamente envolvidos com a realidade escolar. Já o estagiário tem um cronograma a seguir, muitas vezes curto, não tendo uma interação entre este e professor.

Considerações

A pesquisa revelou algumas conclusões diante da constante desvalorização da profissão de professor. Entre elas, a evidência do valor do PIBID como importante programa na política pública de formação de profissionais de educação, sendo relevante no fortalecimento da relação universidade-escola e no reconhecimento da importância da convivência entre os sujeitos que fazem parte desses espaços, nas relações que se dão entre estudantes e professores de Educação Básica, juntamente com licenciandos e professores da universidade. Assim, concretiza-se por meio dessa parceria um dos objetivos do programa: a interação entre universidade-escola.

O plano de metas do PIBID prevê a utilização de diversos recursos e metodologias durante a formação docente para a abordagem de conteúdos. Com isso, são desenvolvidos os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos com abordagem didática. A par-

ticipação de bolsistas de ID no programa promove a oportunidade de, estando na IES, conhecer e lidar com inúmeras situações do dia a dia da escola para, quando forem atuar como profissionais, poderem lidar com as questões do cotidiano de sua profissão. Ao professor supervisor, pode proporcionar ânimo, atualização e renovação das suas práticas em sala de aula. A troca de experiências enriquece os conhecimentos do futuro professor e do professor atuante, fortalecendo o processo de aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

Com os questionários aplicados aos egressos, conseguimos perceber que o PIBID foi fundamental para a escolha de se tornar um professor. Oportunizou a participação em diversos eventos acadêmicos com temáticas específicas e ainda incentivou a pesquisa, formando esses sujeitos na perspectiva de professor pesquisador. Segundo pesquisa realizada (DI LORENZO; LUCENA NETO, 2019, p. 62) acerca do destino dos egressos do PIBID, do total de egressos bolsistas de ID que passaram pelo PIBID Subprojeto Geografia, registrou-se um número de 30 bolsistas de ID, sendo que 66% atuam na área da docência, em escolas públicas de Ensino Infantil e Fundamental; 10 realizaram pós-graduação; 10 egressos do PIBID estão em curso; e apenas um egresso não atua na área de formação. Os demais demonstraram interesse, mas relataram um dos problemas que enfrentamos na atualidade: a falta de concursos públicos.

As contribuições para a formação docente promovidas pelo PIBID são evidenciadas nos questionamentos feitos à supervisão, pois é possível perceber a satisfação em participar do projeto, pois, nos quatro anos de atuação, tiveram retornos significativos para a formação continuada. Assim destacam a importância de ter o bolsista de ID na sala de aula acompanhando as atividades o ano inteiro, melhorando assim o planejamento e as práticas, além de manter o contato com a universidade depois de muitos anos de sua formação, o que colabora para uma constante atualização. Constatamos que, além de contribuir para a formação inicial docente, o programa

contribui para a formação continuada de professores supervisores. Esse elo formado entre os sujeitos participantes oferece melhores condições para uma educação de qualidade.

A partir dos relatos dos bolsistas de ID, compreendemos que o PIBID oportuniza uma vivência jamais permitida em outros programas, até mesmo nos estágios supervisionados, cuja permanência é menor na escola. No PIBID, o convívio diário com a escola perdura o ano inteiro ou mais tempo, desde o planejamento anual até as provas finais, permitindo ao bolsista de ID experiências que colaboram e marcam a vida no momento formativo e no futuro profissional. Afirmam ainda que o programa cumpre seu objetivo de articular a teoria com a prática, quando conseguem compreender e desenvolver, na escola, as teorias estudadas na universidade, passando assim a compreender o contexto escolar como um todo, por meio da ação-reflexão-ação.

No programa, os bolsistas de ID e os supervisores são incentivados à pesquisa, tornando-os e fortalecendo-os como, desde a sua formação, um professor pesquisador. O trabalho em equipe e entre distintas hierarquias e funções desenvolve neles a consciência de que só é possível alcançar bons resultados quando todos trabalham juntos, compreendendo a importância do compromisso e o papel de cada um na construção do cotidiano escolar e da função do programa no processo formativo desses sujeitos e das instituições em sua relação recíproca.

Portanto, o programa contribui para a formação docente por meio das experiências nas escolas, o que permite conhecer a realidade escolar, as práticas com diversos recursos e as metodologias, oferecendo inúmeras ferramentas de apoio para a aplicação dos conteúdos. Promove a práxis transpondo da teoria para a prática e vice-versa, oportuniza a troca de conhecimentos entre os sujeitos participantes e o incentivo às pesquisas. Tudo isso colabora para a formação de um profissional crítico e reflexivo, que busca uma

melhoria na Educação Básica, assim como na Educação Superior, despertando um desejo de permanência e atuação na docência após o final do curso e motivando outros colegas pela busca e participação no programa.

Referências

SILVA, P. R. F. A. **Rumos do professor contemporâneo**: a epistemologia genética e o pensamento complexo. São Caetano do Sul, SP: Laura Editorial, 2015. p. 63.

ALVES, C. C. E.; DI LORENZO I. D. N.; SIEBRA, F. S. F. (org.). **PIBID na Escola**: práticas e experiências no ensino de Geografia. 1. ed. –Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Programa de Ensino Tutorial**. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência–PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 03 de abril de 2021.

BRASIL. **Portaria nº 096/2013**. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: DF. CAPES, 2013. p. 2. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>

[imagens/stories/downloadqlegislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaregulamentoPIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/imagens/stories/downloadqlegislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaregulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 03 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Fundação CAPES. **PIBID–Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 03 de dezembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação–PET**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2013: Resumo Técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prodocência – Apresentação**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prodocencia>. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

CAPES. **Editais MEC/CAPES 061/2013**. Brasília: 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

CAPES. **Editais MEC/CAPES/FNDE Pibid 2007**. Brasília: 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteu-do/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Políticas Públicas**. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/glos->

sario/politicas-publicas/. Acesso em: 16 de dezembro de 2020.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DEMO, P. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

DI LORENZO, I. D. N.; LUCENA NETO, M. H. de (org.). **Práxis e formação docente na gestão do PIBID**: reflexões entre o ensino superior e a Educação Básica. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

EGRESSO. *In*: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=egresso>. Acesso em: 07 de fevereiro de 2019.

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista P@rtes**. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MEC. **Portal PIBID CAPES**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 23 de maio de 2021.

MOURA, E. J. S. **Iniciação à docência como política de formação de Professores**. Brasília, DF, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33.

RUA, M. G.; AGUIAR, A. T., A Política Industrial no Brasil 1985-1992: Políticos, Burocratas e Interesses Organizados no Processo de Policy-Making. **Planejamento e Políticas Públicas**. n. 12, jul./dez. 1995.

SEBRAE. **Políticas públicas: conceitos e práticas**. Supervisão por Brenner Lopes e Jefferson Ney Amaral; coordenação de Ricardo Wahrendorff Caldas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

SECCHI, L. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, M. A. dos S. **A importância do PIBID e suas implicações na formação inicial docente em Geografia**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia)–UFCG, Cajazeiras, 2015. p. 37.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 53.

UFCG. **Relatório Final do PIBID UFCG do Edital nº 061/2013**. Arquivo PIBID/UFCG 2014-2018. Campina Grande, 2018.

9

O PIBID DE GEOGRAFIA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA

*Mismana Moraes Moura*¹

*Cícera Cecília Esmeraldo Alves*²

*Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo*³

Introdução

Apresentamos a pesquisa fomentada a partir de um conjunto de ações desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do Subprojeto Geografia, CFP/UFCG, campus Cajazeiras, situado na Região Geográfica Intermediária de Sousa-Cajazeiras, e que resultou na construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da primeira autora.

[1] Ex-bolsista de Iniciação à Docência (ID) do PIBID, Subprojeto Geografia, UFCG, CFP, campus Cajazeiras, 2014-2018. Atua como docente na rede pública de ensino no município de Paulista-PB. E-mail: mismanaqwe@gmail.com.

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

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

Tal pesquisa vislumbra apresentar a construção do conhecimento no ensino de Geografia para a formação inicial discente no curso de Geografia, assim como na formação continuada docente de Geografia, ocorrida numa Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) situada no município de Cajazeiras-PB. Pretendemos demonstrar como o PIBID transforma a formação inicial e continuada docente ressignificando a relação universidade-escola.

As ações e etapas do subprojeto desenvolvidas referem-se ao período de 2015 a 2018, quando houve a participação como bolsista de Iniciação à Docência (ID), e evidenciam as tendências tradicionais do ensino, assim como buscaram ressignificar o espaço escolar frente aos novos programas de incentivo às licenciaturas, que reconfiguram o aperfeiçoamento para o ensino por competência cidadã.

Comprometemo-nos aqui a evidenciar os procedimentos metodológicos com propostas embasadas nos planejamentos coletivos e no desenvolvimento de pesquisa-ação e assim concretizar o processo de pesquisa qualitativa e comparativa. Portanto, ficou evidenciado que o PIBID é um instrumento que pode facilitar o docente em seu processo formativo, pois, enquanto futuro docente ficou evidenciado que os caminhos para os bolsistas de ID no curso de licenciatura em Geografia podem, por meio desse programa, ser promovidos à oportunidade de novas aprendizagens e ao aperfeiçoamento na construção de conhecimentos e saberes em diversos espaços de conhecimento, como a escola e a universidade, entre outros.

O desenvolvimento do Subprojeto PIBID Geografia se deu em duas escolas públicas do município de Cajazeiras: uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio–EEEFEM e uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental–EMEIEF, onde se desenvolveram as ações do referido subprojeto, do qual participaram sete bolsistas de ID, um supervisor e a Coordenação de Área do Subprojeto, com vistas à qualificação profissional docente no ensino de Geografia.

A partir de observações e questionamentos acerca de como o PIBID pode propiciar ao discente uma visão sobre o cotidiano e as complexas relações didáticas e seus reflexos em sua futura atuação profissional, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo de identificar em que medida o PIBID pode promover a ressignificação da relação universidade-escola e a formação inicial docente em Geografia.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, por sermos parte integrante do Subprojeto PIBID, somada às pesquisas, bibliográfica, documental e de campo, além do tratamento das informações obtidas através do desenvolvimento de diagnóstico mediante questionários semiabertos, aplicados aos envolvidos na pesquisa (bolsistas de ID, supervisora, coordenadora, alunos da escola), intimamente ligados ao processo de aprendizagem. Estes últimos são os integrantes da escola considerada pelo Subprojeto, nas turmas de 6º a 9º anos, turno da tarde, contabilizando um número de 06 salas de aula e um contingente de 113 alunos.

A pesquisa envolveu questões referentes desde a formação e função da gestora e da coordenadora pedagógica, até os recursos financeiros e humanos da escola, como também a relação entre a gestão/equipe pedagógica e todos os indivíduos participantes do processo de aprendizagem dos alunos da escola.

Os questionamentos tratavam de reflexões acerca dos constituintes da práxis no processo educacional considerado pelo PIBID, quais sejam as ações de planejamento, a formação inicial, os debates do contexto espaço-temporal dos alunos e da epistemologia de educação.

Nessa perspectiva, propomos desvelar como o Subprojeto de Geografia atua na escola e se apresenta socialmente no meio que o circunda e absorve, ao mesmo tempo em que podemos propor/dialogar/construir novas concepções de aprendizagem na escola vivenciando, simultaneamente, as práticas das ações a serem im-

plementadas pelo PIBID, as práticas docentes existentes na escola e as vivências do cotidiano escolar dos alunos e de todos os sujeitos da escola.

A partir da aplicação dos questionários, foi realizada uma análise quantitativo-qualitativa, crítica e reflexiva, buscando realizar a catalogação dos dados e os categorizar, possibilitando assim a tabulação das informações e, posteriormente, a apresentação em gráficos, permitindo-nos uma aproximação com a realidade investigada no que diz respeito aos aspectos sociais, econômicos e educacionais (SOUSA NETO, 2008).

A construção possibilita entender, em situações distintas, a organização socioespacial da escola, a aprendizagem e a atuação do subprojeto na escola.

A organização socioespacial e do trabalho pedagógico da escola e a aprendizagem

Tratamos aqui do conceito socioespacial, por entender que a escola comporta tal conceito em virtude de que contém processos que envolvem as relações sociais em um espaço social, sendo este espaço constituído como social a partir de suas próprias relações sociais. Assim, a escola aqui é compreendida como uma organização socioespacial que se dá por meio de uma proposta educadora, pois, conforme Souza (2007, p. 24-38), “diz respeito às relações sociais”, inerentes à própria constituição do espaço social.

Na escola, essas relações se dão mediante a organização do trabalho pedagógico docente e discente, condicionando a convivência em dois espaços distintos: a escola e a universidade. Para tanto, necessita-se de conhecimento desses espaços, das relações que neles se dão, do ordenamento documental existente que regula ambos os espaços, bem como qual o público a que se destina a educação.

Conhecendo o público, temos condição de construir conhecimentos e saberes docentes e discentes que partem, sobretudo, das realidades nas quais está inserido, bem como o entendimento do por que se ensinar Geografia, para quem ensinar e como ensinar. Pois conhecer essas situações faz a diferença na formação inicial discente, na atuação docente e na construção do trabalho pedagógico, fatores que interessam diretamente ao PIBID. Esse conhecimento corrobora a construção socioespacial dos ambientes atingidos pelo PIBID, bem como os resultados de aprendizagem alcançados.

A EMEIEF atende a um público caracterizado por famílias de baixa renda do município de Cajazeiras-PB, o qual apresenta 2,6 como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2018), abaixo do índice nacional, que é 6,0, motivo pelo qual se justifica, além de outros fatores, a existência do Subprojeto de Geografia atendendo a 113 alunos.

Segundo a Gestora Escolar (2017), a gestão escolar é muito mais do que um cargo, porque ela possibilita ajudar e contribuir de alguma forma para a vida dos alunos e, para isso, necessita integrar esforços de toda a sua equipe no sentido de promover a organização e a execução do trabalho pedagógico. Para Portela e Atta (2007, p. 16), a gestão pode ser compreendida como:

[...] a coordenação dos esforços individuais e coletivos em torno da consecução de objetivos comuns, definidos por uma política de ação e inspirados por uma filosofia orientadora e por todos partilhada. Tem um sentido mais amplo do que o de ação administrativa, que, por sua vez, passa a ser um dos elementos da gestão.

Portanto, o desenvolvimento da gestão e a organização do trabalho pedagógico envolvem equipe multidisciplinar necessária à

compreensão dos distintos aspectos que caracterizam o ambiente escolar. Segundo a gestora escolar, a equipe disponível na escola não é suficiente para o atendimento da demanda escolar, acarretando uma sobrecarga de trabalho e responsabilidades para os demais trabalhadores em educação da escola, uma vez que necessita de outros profissionais educadores para atuação em setores como o administrativo e financeiro, a exemplo da necessidade do secretário e do articulador financeiro.

Quanto aos recursos financeiros advindos do Ministério da Educação (MEC), a referida instituição recebe recursos do Programa Mais Educação, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Atleta e do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), os quais são distribuídos a partir de reuniões de orçamento participativo, nas quais são definidas as prioridades da instituição escolar.

A presença do PIBID na escola é percebida em seu cotidiano com o caminhar dos bolsistas de ID em distintos ambientes, mas especialmente em sala de aula. A maior permanência do programa na escola, em comparação aos estágios supervisionados, possibilita maior aprofundamento no conhecimento dos significados de escola e educação. São percebidas situações características do funcionamento institucional, a exemplo de conflitos no ambiente escolar entre alunos, os quais são resolvidos internamente e, em casos mais complexos, com a presença de pais, mães ou responsáveis na escola, embora relate a gestora escolar (2017) que a “ausência da família na escola, o desprezo dos pais para com os filhos dificulta[...] a relação com os professores”, fato que marca o cotidiano escolar.

Em relação à presença e à participação dos responsáveis e familiares na vida dos alunos na escola se constitui como fator relevante, já que a educação é responsabilidade do Estado e da família, mas também porque a educação ocorre em todos os espaços da vida do sujeito. Portanto, a vida e as situações que ocorrem ao aluno em outros ambientes externos à escola importam ao processo formativo.

A ausência ou o distanciamento dos responsáveis na vida escolar do educando pode representar um aspecto negativo, segundo afirma Libâneo (2008. p, 114):

A exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde[...] a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, corresponsabilização, interculturalismo.

Segundo o autor, a escola é uma comunidade complexa, que exige a participação de todos os membros da qual fazem parte para a tomada de todas as decisões, visto que todos são de suma importância para os bons resultados que a escola vem a trazer para a sociedade, bem como a postura democrática e descentralizadora da escola, que deve ser exercitada com vistas à produção da autonomia de seus sujeitos.

A atuação do PIBID Subprojeto Geografia e a ressignificação da relação universidade-escola

O PIBID é um incentivo ao aperfeiçoamento e à valorização da formação docente da Educação Básica, constituindo-se como único programa vigente no período de 2014 a janeiro de 2018, voltado para o incentivo e o fortalecimento das licenciaturas no Brasil.

O Edital nº 061/2013 (CAPES, 2013), com vigência no período antes mencionado e desenvolvido por Instituições de Educação Superior – IES, contemplou nove cursos de licenciaturas do CFP/UFCCG, sendo atendido por nove Subprojetos, com um total de 188 bolsas, 154 bolsistas de Iniciação à Docência – ID, 22 supervisores da Educação Básica, 11 coordenadores de Área e uma Coordenação de Gestão. O Subprojeto Geografia abrangiu 14 bolsistas de ID, dois supervisores

e um coordenador de Área. O subprojeto desenvolveu-se em duas escolas da Educação Básica da rede pública de ensino do município de Cajazeiras-PB.

Segundo o edital mencionado, o educando selecionado se insere no programa a partir do segundo período do curso, quando o programa promove a inserção dos estudantes nas escolas públicas para conhecer as diferentes realidades presentes nesses espaços, para que desenvolvam, conjuntamente com os supervisores e educandos da Educação Básica, atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura, o coordenador de Área, e de um professor da escola, o supervisor.

No CFP, o Projeto Pedagógico de Curso de Geografia (PPC) foi reelaborado no ano de 2008 (UFCG, 2008), apresentando novas concepções, estrutura de carga horária, especialmente no tocante às práticas e aos estágios supervisionados, almejando o rompimento com a lógica dicotômica entre teoria e prática, desse modo fortalecendo a autonomia profissional e o desenvolvimento das práticas docentes pautadas nas habilidades e competências para a aprendizagem e a formação dos sujeitos.

A reflexão acerca da presença do PIBID em cursos de licenciaturas conclama para que pensemos em que medida o programa amplia e ressignifica a relação universidade-escola, haja vista que a relação entre esses dois espaços, dados em geral por meio dos estágios supervisionados, ocorre em maior escala no aspecto da formalidade, carecendo de um debate que traga à tona as relações que se dão entre esses dois espaços e os resultados obtidos por ocasião dos estágios. Dessa forma, o PIBID, que amplia o tempo de permanência e qualifica as ações realizadas, considerando a maior permanência na escola e os tempos destinados à formação, traz para os espaços de debate as reflexões acerca de quais saberes docentes são produzidos a partir

desse programa, bem como quais resultados suas ações têm promovido para ambos os espaços considerados.

No CFP/UFCG, a inserção do PIBID com o Subprojeto de Geografia, no ano de 2014, vem como proposta de ampliar o processo de formação docente, tendo em vista que, mesmo com as renovações na estrutura do PPC (UFCG, 2008), este documento e as práticas nele orientadas consolidam a práxis social nos estágios e nas práticas, mas de modo aligeirado, assim como o trabalho articulado ao futuro espaço de atuação para os licenciandos, a escola, apresenta fragilidades pela necessidade de maior tempo para conhecer a escola como espaço de profundas relações sociais educadoras.

O PIBID colabora para a formação inicial e continuada docente, além de ressignificar as relações que se dão entre os espaços onde ocorre: a escola e a universidade. Segundo Farias (2012) e Araújo (2012, p.144), o PIBID se constitui como:

Uma iniciativa federal [que se] incorpora como cofomadores de futuros professores docentes atuantes na rede pública de ensino (identificados como professores supervisores), propiciando a esses profissionais oportunidades de novas aprendizagens e crescimento.

A apropriação do PIBID pela Instituição de Ensino Superior (IES) e pela Educação Básica permeia a intencionalidade da construção de saberes docentes, os quais, segundo Tardif (2000), são aqueles considerados importantes para o exercício da atividade docente e envolvem distintos conhecimentos, desde o conhecimento acadêmico, da disciplina, da didática, aos saberes vinculados à prática, às experiências profissionais docentes e ao ambiente característico da escola.

Considerando a longa jornada do processo formativo na iniciação à docência, há que se concretizarem ações frente às dificuldades e dinâmicas pelas quais passa a profissão docente, representadas socialmente. Portanto, o aperfeiçoamento profissional docente necessita de novos arranjos e oportunidades de melhoramento, para que seja realizadas também na escola ações de fortalecimento educacional na formação inicial docente, assim como na colaboração mútua entre a Academia e a Educação Básica.

A instituição escola é consolidada em sua representação social como espaço educador, portanto espera-se dela uma organização de valorização de singularidades, já que é espaço de relações entre os diferentes. Segundo Resende (2007, p. 83), os alunos “[...] efetivamente chegam à escola com um saber peculiar sobre o espaço que faz parte de suas respectivas histórias, das múltiplas atividades que enchem suas vidas, espaço cuja lógica eles apreendem na própria carne”. Reconhecer e valorizar o conhecimento dos educandos, os valores e símbolos característicos dos saberes aprendidos na vivência individual destes, constitui-se como pauta do Subprojeto Geografia nas ações da EMEIEF.

A realidade do educando se constitui como tema gerador, a partir do qual se situam os conteúdos curriculares e é a essa realidade que direcionamos os olhares e as dimensões de ação, pois, a partir disso, compreendemos o espaço escolar e seu funcionamento, com todos os seus agentes transformadores (comissão pedagógica, alunos, direção, professores e funcionários) (SILVEIRA, 2010).

Entre as ações desenvolvidas, trabalhamos o conceito de Geografia a partir do seu objeto de estudo, o espaço geográfico, por meio de distintas linguagens, como o uso de mapas mentais e maquetes como ferramentas metodológicas para a construção dos conceitos geográficos, conforme veremos, a seguir.

Ações desenvolvidas pelo PIBID Subprojeto Geografia na escola

Entre as ações realizadas, construíram-se, além da maquete, mapas mentais, a partir dos quais os alunos distinguiram os espaços rurais e os urbanos. Os mapas mentais (Fig. 1) são recursos didáticos nos quais alunos são convidados a se aproximarem com sua realidade social, local e também mundial, para associarem os elementos contidos no espaço geográfico e suas experiências pessoais, constituindo um diálogo com os saberes docentes. Nessa construção, sentimos que os alunos que, muitas vezes, não costumam interagir, sentiram-se convidados a partilhar seus conhecimentos.

Figura 1 – Mapas mentais construídos pelos alunos do 6º Ano



Fonte: Arquivo PIBID Geografia / Cajazeiras-PB (2015).

Posteriormente, propusemos a confecção de uma maquete (Fig. 2) como ferramenta metodológica para a construção do conceito

de geografia, reavaliando as dinâmicas do campo e da cidade para maior compreensão pelos alunos.

Figura 2 – Maquetes demonstrativas dos espaços do campo e da cidade – alunos do 6º Ano



Fonte: Arquivo PIBID Geografia / Cajazeiras-PB (2015).

Nesse momento, dividimos as equipes destinadas para cada espaço – campo, cidade – a fim de contemplar, em cada equipe, as dinâmicas presentes e as inter-relações entre esses espaços para contextualizá-los e melhor compreendê-los, enquanto objeto de estudo da geografia. Os alunos conseguiram distinguir, em ambos, os espaços e seus elementos característicos, mas não fixos, e assim fortalecemos a construção de saberes a partir da construção da maquete, a qual promoveu novas formulações de questionamentos pelos alunos.

Na segunda ação (Fig. 3 e 4), buscamos proporcionar uma sensibilização junto aos alunos e à comunidade a respeito da importância de questões relacionadas ao meio ambiente onde residem e no amplo espaço, na escala macro, ocasionando o debate e a confecção de painéis ilustrativos das realidades dos alunos.

Figuras 3 e 4 – Confecção de painéis pelo 8º Ano A



Fonte: Arquivo PIBID Geografia / Cajazeiras-PB (2015).

Na ação acerca da temática reciclagem e produção de materiais com materiais de reúso e descartáveis, trabalharam-se os seguintes conteúdos: poluição das águas, do ar e sonora; agentes causadores destas poluições, as consequências para o meio ambiente, o lixo, os problemas ambientais gerados por ele; a reciclagem e as vantagens da coleta seletiva. O produto dessa ação resultou na produção de lixeiras recicláveis (Fig. 5 e 6), as quais ficaram dispostas na sala de aula como forma socioeducativa de reflexão sobre a destinação do lixo produzido.

Figuras 5 e 6 – Produção das lixeiras recicláveis



Fonte: Arquivo PIBID Geografia / Cajazeiras-PB (2015).

A terceira ação enfatizou o uso de drogas na adolescência (Fig. 7 e 8), o que exigiu da equipe um diálogo acerca dos problemas enfrentados na sociedade atual acerca dessa temática. Apresentamos o conceito de drogas e os diferentes tipos, com o intuito de desenvolver o conhecimento crítico dos alunos em relação ao uso de drogas e dos processos circunscritos a elas.

Figuras 7 e 8 – Roda de diálogo no 8º ano A



Fonte: Arquivo PIBID Geografia / Cajazeiras-PB (2015).

Propusemos a confecção de cartazes (Fig. 9 e 10) acerca de suas percepções sobre as drogas e alertas de sensibilização sobre suas consequências na vida humana. Nesse momento, os alunos se expressaram por meio dos cartazes.

Figuras 9 e 10 – Apresentação de cartazes sobre drogas no 8º ano A



Fonte: Arquivo PIBID Geografia / Cajazeiras-PB (2015).

Essas abordagens possibilitaram trazer, para dentro da sala de aula, um tema atual, polêmico e preocupante da sociedade atual, oportunidade que motivou a participação massiva dos alunos, os quais contribuíram com relatos pessoais, fortalecendo a relação professor/aluno, bem como ressignificando os saberes e o espaço escolar, especialmente por constarem ações interativas entre professor-alunos, alunos-alunos, bolsistas-alunos e bolsistas-professor, além da doação dos materiais produzidos à escola.

Todas essas propostas conquistam lugar na experiência adquirida, refletindo na práxis social. Analisando as distintas dimensões do conhecimento que podem ser trabalhadas em sala de aula, percebe-se que se propicia, além de uma dinamicidade do conhecimento, uma ponte entre os conhecimentos acadêmicos e as escolares, contribuindo ainda para as orientações futuras para a profissão docente, a interpretação da construção e o funcionamento do currículo escolar.

Entre as ações propostas para o ano de 2016, a ação intitulada “A multiculturalidade musical existente na escola”, foi planejada para ser desenvolvida na turma de 9º Ano A, composta por 58% dos educandos do gênero masculino e 42%, feminino, na faixa etária entre 10 e 16 anos. A ação foi realizada em cinco encontros. Para esta ação, foram aplicados questionários com os educandos a fim de saber sobre suas realidades, levando em consideração as análises iniciais frente à formação de grupos distintos na escola. Identificou-se a formação de grupos no interior da turma: grupo dos “roqueiros”, dos “descolados”, dos considerados “inteligentes”, os quais não se misturavam na hora do intervalo.

As representações demonstram uma variedade entre gênero e a idade dos educandos e educandas que formam o corpo estudantil da escola, por isso, visamos a essas diferenças e refletimos que era necessário programar com alguma turma a questão da multiculturalidade em sala de aula.

Percebendo tais diferenças, associamos aos distintos estilos musicais regionais do Nordeste do Brasil, procurando discutir com eles acerca da importância de aprender a conviver com as diferenças e com o reconhecimento das distintas culturas existentes. Assim, procurou-se destacar a diversidade musical presente na escola e conhecer os diversos estilos musicais presentes na vivência dos alunos, por entender que cada cultura é característica de grupos e porções do espaço geográfico particulares, diferenciadas e igualmente importantes às demais culturas. Conforme Santos (1996, p. 84-86), “[...] o estudo da cultura contribui no combate a preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e a dignidade nas relações humanas”.

Portanto, trabalhamos com os alunos os diferentes estilos musicais existentes no país, momento em que percebemos que estes já conheciam os mais variados estilos musicais da cultura regional onde se inserem e, assim, adentraram a realidade específica do local. O intuito foi também fazer com que eles percebessem que, no interior da sala de aula, existia diversidade cultural musical e que essa temática abrange uma dimensão espacial.

Considerando a escola como espaço socializador e transmissor de cultura, espaço que educa, observou-se a necessidade de propor uma alternativa que mitigasse os efeitos das problemáticas nela presentes, pois percebemos que ocorriam conflitos entre os educandos motivados pela “não aceitação” dos contextos culturais dos grupos presentes em sala. Tomando como ponto de partida os conhecimentos e as realidades dos educandos, pode-se perceber que estes socializaram os conhecimentos em relação à temática procurando compreender as diferenças e a necessidade de respeito ao outro. De acordo com Carvalho (2006, p. 1, grifos do autor):

Salienta-se a escola enquanto organização idiosincrática, com capacidade de reinterpretação e

adaptação dos elementos que compõem a cultura macro. Começa-se por abordar o conceito de cultura organizacional como elemento que poderá ser descritivo e aplicável à escola e à realidade escolar, sendo após assinalada a importância da escola como veículo socializador e transmissor de cultura. Para, finalmente, enfatizar a importância do nível meso de intervenção, designadamente o papel ativo que as escolas assumem na geração de uma cultura própria e diferenciada.

A escola tem papel fundamental em disseminar e apresentar aos seus alunos os mais variados conteúdos, associando-os ao aspecto pedagógico. Daí, as preocupações com a utilização de distintas linguagens, a exemplo da música, para estudo e reflexão acerca dos estilos culturais musicais, facilitando a compreensão do estilo que caracteriza o educando, mas havendo conhecimento e respeito ao estilo musical do outro como representação das diferenças.

O desenvolvimento dessa ação teve a finalidade de despertar nos alunos o interesse em respeitar e tentar entender o que motiva as escolhas dos diferentes grupos de indivíduos na sociedade, bem como, dentro da sala de aula, refletir o quanto é importante estudar os mais diversos tipos de cultura, que possuem elementos vistos cotidianamente. E assim fazer com que os educandos, antes de olharem com preconceito qualquer tipo de manifestação cultural, busquem fazer uma releitura acerca de seu ponto de vista sobre uma determinada realidade.

Na realização da referida ação para o estudo dos estilos musicais, nos primeiros encontros com a turma, propusemos uma discussão teórica com os educandos a respeito da temática, destacando a importância da multiculturalidade. Para isso, ouvimos a música “Inclassificáveis”, de Arnaldo Antunes e Chico Science (1996). Procurou-se contextualizar a música questionando os alunos e buscando

ouvir seus conhecimentos e opiniões acerca dos diversos tipos musicais presentes em seu cotidiano.

Posteriormente foi trabalhado, juntamente com alunos, um painel contendo os gostos musicais dos alunos e algumas características de culturas (Fig. 11 e 12) com que cada aluno se identificava. Nesse encontro, abriu-se um diálogo com a turma buscando contextualizar o conteúdo apresentado com a realidade local e fazendo as reflexões necessárias, tomando como ponto de partida a alteridade, o respeito às diferenças e a liberdade de expressão cultural.

Figuras 11 e 12 – Abordagem teórica multiculturalista, contextualização e confecção do painel



Fonte: Arquivo PIBID Subprojeto de Geografia (2015).

Refletimos na ação de planejamento, conjuntamente com o supervisor, o que resultou na realização de uma atividade final: uma gincana cultural intitulada “Qual é a música?”. A intenção se dava em múltiplos objetivos, desde levar os alunos a respeitarem as diferenças musicais até conhecerem os estilos musicais presentes entre eles, os quais havíamos escolhido para a atividade.

Figuras 13 e 14 – Gincana “Qual é a música?” e finalização da ação “Multiculturalismo”



Fonte: Arquivo PIBID Subprojeto de Geografia (2015).

A avaliação constou de uma reflexão, a partir da análise, em que cada grupo pudesse discorrer sobre os estilos musicais que conheciam, qual a importância das características peculiares de cada região, estado e cidade, caracterizados por determinado estilo musical, para, enfim, contemplar as experiências de troca de conhecimentos.

A ação seguinte, “Por dentro, todos temos a mesma cor: diga não ao racismo”, foi executada na turma do 8º Ano B. Nas análises conjuntas e planejadas entre os bolsistas de ID e a professora supervisora, decidiu-se trabalhar com essa temática por considerar o racismo um ponto de análise válido dentro da geografia e para o contexto social, inclusive, sendo necessário de ser discutido em sala de aula em virtude da observação de cenas de bullying e racismo. Esse tema também foi destacado por alguns alunos e apareceram nos questionários avaliativos do PIBID. Assim, levamos em consideração as consequências sociais que essa prática produziria.

Do total de alunos da turma, 48% presenciaram cenas de racismo, o que é preocupante e merece atenção por parte da escola, já

que é preciso intervir nesse aspecto como um ato indispensável ao exercício educativo, buscando sensibilizar os discentes de tal forma para não haver essa prática. As relações discriminatórias estão por toda parte e afetam milhões de brasileiros todos os dias, como se isso fosse algo natural e correto, ao passo que essas ações se especializam e perduram, promovendo a inferiorização de negros, indígenas, mulheres, dentre outras minorias sociais. Nesse sentido, Santos (2012, p. 30) discorre:

A discriminação pode ser mais sistêmica em vez de pessoal e, por conseguinte, mais difícil de identificar e de compreender, quando está internalizada e naturalizada por discursos de que se vive num país miscigenado. Algumas vítimas negam que estejam oprimidas ou então aceitam sua condição, como se fosse um destino que a vida lhes proporcionou. Outros reagem oprimindo aqueles que estão abaixo dela.

Essa ação valorizou a diversidade étnica racial e cultural da sociedade brasileira em sala de aula, quando se buscou reconhecer as contribuições dos povos afrodescendentes para a formação da cultura brasileira, com suas culturas e religiões, bem como discutir acerca das relações discriminatórias e excludentes. Enfatizamos, então, como esse processo foi uma característica fundamental para a miscigenação do Brasil.

Nos primeiros momentos, elaboramos aulas expositivas dialogadas, nas quais buscamos discutir as contribuições dos afrodescendentes para a formação da cultura brasileira. Dialogamos sobre o que os alunos consideram prática de racismo e as suas consequências. No segundo encontro, procuramos discutir com os alunos a temática, partindo das questões locais para relacionarmos com as mundiais.

Em seguida, discutimos e planejamos uma forma de confeccionar materiais, como marca-textos temáticos (Fig. 15 e 16), com a

seguinte frase, que serviu de inspiração a Bob Marley: “Enquanto a cor da pele for mais importante que o brilho dos olhos, haverá guerra” (SELASSIE 1963).

Figura 15 - Exposição dialogada sobre racismo - 8º Ano B



Fonte: Arquivo PIBID–Subprojeto de Geografia (2015).

Figura 16 - Confeção de marca-texto - 8º Ano B



Fonte: Arquivo PIBID–Subprojeto de Geografia (2015).

Por fim, foram confeccionados cartazes pelos educandos em sala de aula, os quais, divididos em grupos, construíram frases e

desenhos (Fig. 17 e 18) que buscassem sensibilizar desde os seus colegas de sala à comunidade escolar. Elaboraram poemas e, após a confecção destes, os discentes explicaram seus respectivos cartazes, seguida da exposição pelo pátio da escola.

Figuras 17 e 18 – Cartazes confeccionados pelos alunos e leitura de poemas



Fonte: Arquivo PIBID–Subprojeto de Geografia (2015).

Durante a realização dessa ação, foram perceptíveis os resultados significativos, como a participação e o interesse dos alunos no desenvolvimento das atividades, visto que os discentes participaram das discussões em sala de aula e apresentaram experiências vivenciadas no seu cotidiano com seus familiares, momento em que relataram já terem vivenciado cenas de racismo.

Mediante o desenvolvimento dessa ação, acreditamos ter construído conhecimento com os educandos sobre a formação cidadã e a inserção de cada um como agente integrante na construção do espaço geográfico, na ocasião, do contexto escolar; e, partindo deste, para desconstruir a prática do racismo e a discriminação na nossa sociedade, especialmente das situações presenciadas no ambiente escolar.

Com a realização de planejamentos frente às necessidades curriculares e dos educandos, especialmente com vistas à obtenção de

conhecimentos mais aprofundados na área de cartografia, desenvolvemos outra ação com o objetivo de desenvolver, nos alunos, um olhar crítico acerca da linguagem cartográfica, para que estes conseguissem perceber os mapas não apenas como imagem, mas como um recurso capaz de expressar interesses, informações, relações de poder, ideologias, além de compreender a simbologia neles contida. Intitulada “A importância da cartografia no ensino de Geografia e suas aplicabilidades no cotidiano”, a ação se realizou na turma do 8º Ano A, sendo executada em quatro encontros.

Na referida ação, apresentamos a importância da cartografia para a geografia e sua aplicabilidade no cotidiano. Em seguida, buscamos conceituar os tipos de mapas, apresentando a importância e o uso de cada um para unificar o direcionamento cartográfico, entre aplicação e teoria/prática, diante das distintas características que os movimentos da Terra apresentam. Discutiram-se as influências e consequências que os movimentos da Terra provocam no dia a dia, definiu-se o que são paralelos e meridianos, e abordou-se a importância da utilização dos paralelos e meridianos para a localização geográfica e cartográfica.

E para que essa ação se desenvolva mais eficazmente, é importante salientar que os mapas são o produto da ciência cartográfica, a partir dos quais há opções de aplicabilidade, e são uma representação codificada de um determinado espaço, durante um determinado tempo.

Contudo, é preciso mostrar para os alunos que a cartografia vai além de uma leitura tradicional de mapas. É necessário fazer com que eles não só conheçam essa técnica dentro da geografia, mas que compreendam sua aplicabilidade, pois é necessário o desenvolvimento de técnicas e situações capazes de chamar a atenção dos alunos para os mapas. Dessa forma, pensamos em desenvolver essa ação a fim de não só proporcionar uma discussão em sala de aula so-

bre a importância da cartografia no ensino de Geografia e sua aplicabilidade no dia a dia, mas também interagir e envolver a abordagem de conteúdos cartográficos nas aulas de Geografia (BRASIL, 2013).

No primeiro encontro, foi feita uma discussão com os alunos a respeito da temática e então propusemos uma abordagem sobre a trajetória histórica do uso dos mapas. Apresentamos os tipos de projeções cartográficas e enfocamos a importância da Rosa dos Ventos como abordagem teórica do tema.

Discutiu-se sobre os movimentos da Terra, suas influências e consequências, enfocando também as coordenadas geográficas, seguida da contextualização do conteúdo (Fig. 19 e 20) a partir das realidades dos educandos, bem como as aplicações dos conhecimentos cartográficos na sua vivência.

Figuras 19 e 20 – Abordagem teórica sobre uso da cartografia no ensino de Geografia



Fonte: Arquivo PIBID–Subprojeto de Geografia (2015).

Pensamos, para os momentos seguintes do desenvolvimento da ação, em construir junto com os alunos um planisfério (Mapa Múndi) (Fig. 21 e 22) para ser utilizado como recurso didático nas aulas de Geografia. Para tanto, utilizamos a figura de um planisfério e o colamos numa base de isopor. Em seguida, traçamos as linhas refe-

rentes aos paralelos e meridianos, utilizando-se de linhas de crochê e alfinetes para localização dos pontos da superfície terrestre.

No quarto encontro, finalizamos a ação com uma aula prática utilizando o planisfério, para dinamizar a aula. Sugerimos uma gincana, na qual dividimos a turma em quatro equipes; em seguida, selecionamos alguns pontos estratégicos e entregamos aos alunos as medidas em graus dos paralelos e meridianos para localizarem tais pontos no planisfério (Fig. 22).

Figura 21 - Planisfério construído pelos alunos



Fonte: Arquivo PIBID–Subprojeto de Geografia (2015).

Figura 22 - Aula prática e gincana pedagógica



Fonte: Arquivo PIBID–Subprojeto de Geografia (2015).

As ações planejadas e desenvolvidas trouxeram resultados significativos. A partir das temáticas estudadas com os alunos e a professora supervisora, houve uma retomada dos conteúdos referentes à cartografia, revisando alguns assuntos, a fim de mostrar para os alunos a importância de estudar mapas, projeções, movimentos da Terra, coordenadas geográficas, entre outros conteúdos correlacionados à sua vida.

Durante a abordagem dos temas, percebemos que os alunos detinham algum conhecimento acerca das temáticas propostas e, ao correlacioná-los com sua vida, ficou demonstrado que faz sentido educar quando se parte de suas realidades. Por outro lado, quando associados às distintas linguagens e recursos, estes tornaram a aula mais interessante e atrativa, proporcionando ainda momentos de troca fortalecidos pelo contexto escolar. Evidenciou-se que as referidas temáticas são pertinentes ao ensino de Geografia e à vida dos alunos. Assim, racismo, reciclagem, multiculturalismo, drogas e cartografia, entre outras temáticas, estão intimamente relacionadas ao cotidiano dos educandos.

Por intermédio dessas ações, demonstrou-se aos alunos o quanto a geografia é uma ciência ativa, crítica e reflexiva; e que a disciplina não está voltada para a memorização de fatos e fenômenos. Nesse sentido, as discussões proporcionaram aos alunos uma compreensão de seu espaço de vivência por meio dos conhecimentos geográficos.

Considerações

O PIBID desenvolve possibilidades de diálogo cotidiano entre as realidades escolar e acadêmica por meio da resignificação da relação universidade-escola, a qual ultrapassa os limites da formalidade, podendo, em longa permanência, ampliar e qualificar a ação da formação inicial docente, na universidade e na escola, assim como qualificar a formação continuada docente na escola pela presença contínua da universidade, por meio do PIBID.

As ações propostas pelo PIBID de Geografia vêm sendo desenvolvidas com vistas à promoção da prática social e cidadã dos estudantes, refletindo ainda sobre como dinamizar e fortalecer o viés da aprendizagem dos bolsistas de ID no processo de formação inicial docente, bem como dos educandos e do supervisor da Educação Básica.

No processo de pesquisa qualitativa e comparativa, ficou evidenciado que o PIBID é um instrumento que pode facilitar o docente em seu processo formativo. Enquanto licenciando, os caminhos para os bolsistas de ID podem ser mais bem esclarecidos por meio deste programa, trazendo contribuições à formação inicial docente e ao ensino de Geografia, em várias escalas, partindo da escola de atuação do subprojeto para as suas cidades no entorno do campus Cajazeiras, da UFCG.

O planejamento e o desenvolvimento das ações contribuíram para a aprendizagem na escola de atuação, onde os alunos passaram a interagir e se integrar com as aulas, fortalecendo o elo da aprendizagem significativa; assim como os professores refletiram sobre suas práticas de ensino, a partir das novas propostas de pesquisa/ação demonstradas em reuniões, e a prática com os bolsistas do subprojeto.

Referências

ANTUNES, A.; SCIENCE, C. **Inclassificáveis**. Música. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HO75y7tzGqw>. Acesso em: 23 de junho de 2020.

ARAUJO, D. A. C.; FRANÇA, C. E. A práxis educacional da equipe do PIBID: o processo dialético presente na ação- reflexão. *In*: ENDIPE, 16, 2012, Campinas. **Anais[...]** Campinas, UNICAMP.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 562, p. 2013.

BRASIL. **IDEB INEP 2018**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 28 de agosto de 2021.

CAPES. **Edital MEC/CAPES 061/2013**. Brasília: 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**. (ISSN: 1681-5653), p. 1-9. 2016. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1434GilGomes.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

FARIAS, I. M. S. O que move professores a aprender? Significados e implicações do PIBID na formação continuada. *In*: ENDIPE, 16. 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, UNICAMP.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

PORTELA, A. L.; ATTA, D. M. A. A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico. *In*: LUZ, A. M. de C.; PORTELA, A. L. (org.). **Gestão educacional e qualidade social da educação**. Salvador: ISP/UFBA, 2007.

RESENDE, M. M. S. O saber do aluno e o ensino de geografia. *In*: VESENTINI, Jose William (org.). **Geografia e Ensino**: textos críticos. São Paulo: Papyrus, 2007.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. Coleção Primeiros Passos. 110. 12. reimpr. da 16 ed. de 1996. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006. Disponível em: <http://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2014/03/o-que-e-cultura-jose-luiz-dossantos.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

SANTOS, I. A. A. dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2012.

SALASSIE, H. **Adaptação de um trecho do discurso de Selassie na Liga das Nações em 1963**. Inspiração à música “War”, de Bob Marley. [s.d.]. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk4Njk/>. Acesso em: 16 de agosto de 2021.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Uma reforma curricular em um contexto de muitas mudanças, referenciais curriculares do ensino fundamental**: ciências humanas, ensino religioso e de educação sociocultural. João Pessoa; SEG/Grafset, 2010, p.11-37.

SOUSA NETO, M. F. de. **Aula de Geografia e algumas crônicas**. 1. ed. Campina Grande: Bagagem, 2008. 109p.

SOUZA, M. L. de. **Da “diferenciação de áreas” à “diferenciação socioespacial”**: a “visão (apenas) de sobrevoo” como uma tradição epistemológica e metodológica limitante. *Cidades*. Presidente Prudente, v. 4, n. 6, p. 101-114, jan./dez. 2007. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/597/1226>. Acesso em: 23 de agosto de 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, 2000.

UFCG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Cajazeiras–Paraíba, 2008.



EIXO II

**ESCOLA, EDUCAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE
NO ENSINO DE GEOGRAFIA**



10

A GESTÃO EDUCACIONAL E O ESPAÇO ESCOLAR COMO UM LUGAR DE POSSIBILIDADES EM ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE POMBAL, PARAÍBA

Ana Paula Pessoa dos Santos Bezerra¹

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa monográfica desenvolvida no ano de 2015, no curso de Geografia do CFP/UFCG, campus Cajazeiras, acerca da gestão educacional e sua atuação na reconstrução do espaço escolar como lugar de possibilidades. Para tanto, investigamos uma escola municipal de Ensino Fundamental, situada no município de Pombal, mesorregião do Sertão Paraibano.

A pesquisa se desenvolveu a partir de levantamento bibliográfico, de campo e documental, apoiada no método dialético. Para sua operacionalização, utilizamos um conjunto de técnicas, das quais se destacam as documentações: indireta, direta, direta intensiva e direta extensiva. Os resultados obtidos indicam a necessidade de uma maior intervenção e participação do poder público e da comunidade frente ao processo de constituição de um sistema de ensino

[1] Graduada em licenciatura em Geografia pela UFCG, campus Cajazeiras. E-mail: paulinhamik@hotmail.com.

norteado pela gestão escolar democrática e participativa, considerando que um sistema de ensino comprometido e consolidado pode promover aos alunos um processo de aprendizagem diferenciado e de qualidade.

Ao considerar o processo pelo qual se constitui a Educação Básica na rede pública de ensino no município de Pombal, Paraíba, enfatizamos não apenas o papel desenvolvido pelo Estado, mas também as ações implementadas no âmbito administrativo do espaço escolar, a exemplo das atividades de gestão educacional na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), situada no município de Pombal, mesorregião do Sertão Paraibano, o que constitui, neste trabalho, o recorte espacial.

A vinculação da primeira autora como ex-aluna da referida escola instigou-nos a procurar conhecer os limites e desafios na organização do espaço escolar como lugar de possibilidades, uma vez que, nos últimos anos, a EMEF, assim como outras escolas da rede pública de ensino, via de regra, passa por processos de descrédito em relação à qualidade de ensino, especialmente, quando se leva em consideração as dificuldades de ordem socioeconômica dos estudantes, além da própria organização do trabalho pedagógico, da desvalorização profissional docente e das gratificações de funções específicas na escola, dentre outros aspectos.

Nessa perspectiva, foi necessário nos reaproximar da referida escola com o intuito de investigar a atuação da gestão educacional e as ações na reconstrução do espaço escolar, com vistas ao fomento da pesquisa acerca da gestão educacional e a sua relação com a aprendizagem significativa, uma vez que a escola apresentou, nos últimos anos letivos, um acréscimo de 12% no percentual de evasão e reprovação (EMEF, 2016), exigindo, assim, que o órgão municipal de educação tomasse atitude emergencial na reorganização da gestão educacional com vistas à transformação da realidade que ora se descortinava.

Buscamos descobrir quais as ações realizadas pela atual gestão no sentido de reverter os resultados não satisfatórios na organização do trabalho pedagógico, bem como o papel desenvolvido pela gestão educacional a partir da ocupação e da (re)construção do espaço escolar e se este se constituía como lugar de possibilidades. Para a elaboração e execução da pesquisa, definiu-se a escolha do tema, seguindo alguns critérios como: a afinidade, apesar de considerar esta proposta de interesse não apenas pessoal, mas coletivo; o tempo, em virtude de sua disponibilidade; a relação com a área de estudo, desde que adaptado à realidade; a sua relevância, agregando a necessidade de compreensão; e o levantamento bibliográfico.

A problematização da pesquisa realizada se deu por necessidade de compreender o papel da gestão no desenvolvimento das suas ações, com vistas a reorganizar o trabalho pedagógico e de gestão. Também compreender se, a partir do espaço presente, a escola poderia ser considerada um lugar de possibilidades, pois foi por intermédio da pesquisa que resolvemos dificuldades específicas acerca do papel da gestão na reversão do quadro em que se encontrava a escola até a sua transformação como espaço possível de maior organização.

A fundamentação teórica pautou-se nos autores que discutem a temática proposta com ênfase na gestão escolar participativa e democrática, como se pode observar nas publicações de Almeida e Alonso (2007), Hora (1994), Libâneo (2004) e Lück (2008); e no espaço escolar como lugar de possibilidades, a partir de discussões enaltecidas por Cristofoli (2012), Paro (1998), entre outros. A metodologia abrangeu a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, seguindo o embasamento proposto por Marconi e Lakatos (2003), Prodanov e Freitas (2013).

Considerando a existência de métodos de abordagem e de métodos de procedimento específicos para o desenvolvimento de pesquisas direcionadas ao estudo dos aspectos sociais e humanos, optou-se pela utilização do método de abordagem dialético, pois este

“penetra o mundo dos fenômenos através de sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenômeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 106).

Os sujeitos da pesquisa são doze alunos regularmente matriculados em turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental na EMEF, no ano de 2015, e o recorte temporal da pesquisa se deu no período de março a junho de 2015, quando definimos como procedimentos operacionais adequados as técnicas de documentação indireta, a partir da pesquisa documental, caracterizada pela coleta de dados e pela pesquisa bibliográfica; a técnica de documentação direta, a partir da pesquisa de campo, de caráter quantitativo-descritivo, e pelo estudo de relações de variáveis, coletando informações mediante observação, registros e levantamento de dados no ambiente onde ocorrem os fenômenos; a técnica de observação direta intensiva, a partir dos processos de observação não participante e de entrevistas não padronizadas, não estruturadas e focalizadas; e a técnica de observação direta extensiva, a partir da aplicação de questionários, compostos por perguntas abertas, fechadas, de estima ou avaliação (MARCONI; LAKATOS, 2003).

O artigo apresenta-se em três subitens, acrescidos da introdução e das considerações. No primeiro, apresentamos a EMEF como espaço transformado; no segundo, a gestão educacional e participativa na escola; e no terceiro, a EMEF como lugar de possibilidades.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) como espaço transformado

Considerando a noção de espaço a partir da concepção exposta por Santos (1982, p. 12), a EMEF se localiza na cidade de Pombal, Paraíba, oferecendo à comunidade a modalidade de Ensino Fundamental, Anos Finais, de acordo com o que determina a Lei nº 9.394

(BRASIL, 1996). Criada em outubro de 2000,² o sistema educacional desenvolvido pela EMEF tem como objetivo “desenvolver procedimentos didático-pedagógicos que apresentem ações centradas na pedagogia de projetos e que contemplem a teoria dos temas transversais, envolvendo o conhecimento produzido numa reflexão crítica da realidade social” (ESCOLA, 2008, p. 06).

Na escola mencionada os núcleos gestor, pedagógico e administrativo são compostos por 16 profissionais, sendo: 03 gestores(as) (um/uma titular e dois/duas adjuntos(as)); 02 supervisores(as); um/uma secretário(a); um/uma agente técnico/a administrativo; 03 vigilantes; dois/duas merendeiros(as) e 04 auxiliares de serviços gerais. O corpo docente é constituído por 47 profissionais, distribuídos em: 29 professores/as de nível superior e 18 especialistas em educação responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelo desenvolvimento do Programa Mais Educação (PME).

O espaço físico da escola é composto por 36 ambientes, distribuídos em: Direção e Secretaria, Recepção, Ambiente dos Professores, Cozinha, Almoxarifado, 01 Biblioteca, 01 Laboratório de Informática, 01 Sala de Leitura, 02 Salas de Vídeo, 01 Sala Multimídia, 01 Auditório, 01 Sala de Jogos, 01 Sala de Reforço, 01 Sala para Oficinas do PME, 01 Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado–AEE, 14 Salas de Aula para o Ensino Fundamental, 01 Pátio Recreativo, 01 Quadra Poliesportiva e 04 Banheiros, Masculino e Feminino, sendo dois banheiros para funcionários e dois para alunos.

Com relação à infraestrutura, a escola dispõe dos seguintes recursos: água filtrada, água potável, fossa rudimentar, coleta de lixo, energia elétrica e acesso à internet. Também dispõe de equipamen-

[2] A Prefeitura Municipal, representada pela Secretaria Municipal de Educação, sob orientação de sua Assessoria Jurídica, não soube nos informar o número do Decreto ou Lei Municipal que criou a unidade de ensino.

tos eletroeletrônicos utilizados como recursos pedagógicos, como televisão, videocassete, impressora, aparelho de som, DVD, antena parabólica, projeto de multimídia (Datashow), copiadora, câmera fotográfica e câmera filmadora.

De acordo com as informações de pesquisa, a gestora escolar (2015) informou que, no ano letivo em curso, foram realizadas 590 matrículas, distribuídas em 20 turmas nos turnos da manhã e da tarde. As comunidades atendidas pela escola são constituídas, em sua maioria, por famílias carentes residentes no campo do município de Pombal-PB. Parcela de seus alunos advém de populações carentes, de baixa renda, oriundas de bairros adjacentes ao centro da cidade de Pombal, onde está localizada a escola.

A busca pela melhoria na qualidade da educação na escola implicou a introdução de mudanças não apenas no que é ensinado e aprendido na escola, mas também na forma como se ensina e como se aprende no espaço da sala de aula e nos demais espaços constituintes da escola. Para isso, tornou-se necessária a articulação das equipes gestora, pedagógica e docente para inserção e reflexão sobre a relação existente entre estas equipes e as comunidades atendidas, igualmente para as reflexões acerca dos princípios que norteiam o Projeto Político Pedagógico (PPP), quais sejam: I) Princípio epistemológico; II) Princípio didático-pedagógico; III) Princípio ético; e IV) Princípio estético (PPP EMEF, 2008).

A EMEF baseia-se nos quatros pilares da educação defendidos por Delors (2010, p. 89-102), quais sejam: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; e aprender a ser”. A partir destes, constrói-se uma educação de qualidade, estimulando um ambiente favorável à vivência dos valores éticos por toda a comunidade escolar, buscando interagir através de projetos que proporcionem a participação dos pais no desenvolvimento do processo de aprendizagem, além da melhoria da convivência no cotidiano familiar e social, de-

envolvendo as potencialidades e habilidades socioculturais e formando um cidadão crítico para interagir em sociedade.

Considerando a importância acerca das ideias piagetianas estudadas por Duarte (2004, p. 01), “o aspecto ético deve ser considerado essencial na construção da moral e da afetividade dos sujeitos da escola”, uma vez que se parte do princípio de que o desenvolvimento da moralidade se define também como a ética do cuidado, centrada na reflexão que se faz sobre as relações entre as pessoas.

Segundo Duarte (2004, p. 01), os elementos relativos ao senso de justiça, assim como outras virtudes, passaram a ser vistas não apenas como elementos mediadores da construção intelectual, mas como princípios fundamentais da convivência em sociedade. Tais virtudes, como generosidade, compaixão e lealdade, são subsídios efetivos para a construção da chamada moral autônoma.

Os princípios estéticos na escola são trabalhados com a finalidade de aflorar, no aluno, a sensibilidade para a sua manifestação estética e, principalmente, elevar a sua autoestima, considerando especialmente a afirmação da gestora da EMEF de que a comunidade escolar dispõe de poucas oportunidades de acesso ao lazer e à cultura e, quando isso ocorre, se dá através de estudos do meio, concursos e apresentações de peças musicais e teatrais, entre outros.

Nessa perspectiva, pode-se utilizar o uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, ideias, preferências e sentimentos, assim como relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano, como manifestações espontâneas dos alunos.

Assim, a transformação e a ocupação dos espaços escolares se dão, segundo a gestora escolar, “de modo a se constituir num ambiente adequado às atividades e práticas escolares, pautado nas realidades dos sujeitos”. Para Santos (1988, p. 9-10), o espaço como objeto é um sistema de realidades, um sistema formado pelas coisas

e a vida que as anima, uma teoria, um sistema construído no espírito, um fenômeno dinâmico representado por transformações quantitativas e qualitativas. Estas transformações proporcionam novas possibilidades de análise acerca da apropriação do espaço escolar, bem como das relações nele estabelecidas.

Daí a preocupação da gestão escolar da EMEF ao pensar na reestruturação do espaço escolar em suas múltiplas dimensões, considerando assim, como afirma Vinão-Frago (2001, p. 71), a análise do espaço escolar segundo três aspectos: sua morfologia ou estrutura, seus diferentes usos e funções e a sua organização ou relações existentes entre os seus diferentes espaços e funções, conforme Vinão-Frago (2001, p. 71),

(...) a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. Ao mesmo tempo, essa ocupação de espaço e sua conversão em lugar escolar leva consigo sua vivência como território por aqueles que com ele se relacionam. Desse modo é que surge, a partir de uma noção objetiva – a de espaço – lugar – uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço – território.

Esse processo tornou-se mais efetivo com a introdução de novas políticas para a Educação Básica, na qual se enfatizam critérios de qualidade instituídos desde a Educação Infantil, prosseguindo assim pelos Ensinos Fundamental e Médio. Segundo Corrêa (2007), estas duas últimas etapas da escolarização são ainda atendidas de forma deficitária, cuja história de vinculação à educação é relativamente recente.

A vinculação de distintos programas, como o Mais Educação³ (BRASIL, 2007), tem promovido maior incremento ao desenvolvimento das ações na escola, assim como uma maior interatividade da direção junto ao corpo técnico, docente e discente como forma de integrar descentralizar poderes e atribuir atividades específicas a cada função desenvolvida pelos sujeitos da escola, de tal modo a atrair a comunidade escolar e responsabilizar seus sujeitos.

A gestão educacional e participativa na EMEF

Entender o processo de democratização como a possibilidade de acesso ao ensino por parte da população mais carente, através de uma concepção política baseada pela universalização do ensino, faz com que o poder público promova a melhoria e a ampliação da infraestrutura das unidades escolares, bem como a disponibilização de mais vagas e a criação de novas turmas.

Com o aumento do número de alunos matriculados, as instituições de ensino necessitam promover a democratização também dos procedimentos pedagógicos, já que os educadores entendem que é por meio deles e da atuação dos sujeitos responsáveis que o processo de aprendizagem tende a evoluir. Contudo, o núcleo gestor deve estar atento, pois, com a ampliação da estrutura física e o aumento do número de alunos atendidos, os problemas também tendem em aumentar. Segundo Hora (1994, p. 41):

[3] O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; e educação econômica.

No sistema educacional, a concepção teórica do critério de relevância está em função direta com a postura participativa dos responsáveis pela sua administração. Desse modo, quanto mais administrativo, solidário e democrático for o processo administrativo, maiores as possibilidades de que seja relevante para indivíduos e grupos e também maiores as probabilidades para explicar e promover a qualidade de vida humana necessária. O papel da administração da educação aí será o de coordenar a ação dos diferentes componentes do sistema educacional, sem perder de vista a especificidade de suas características e de seus valores de modo que a plena realização de indivíduos e grupos seja efetiva.

A participação de toda a equipe escolar, compromissada com a construção de uma gestão escolar democrática efetiva, refletirá positivamente na qualidade do trabalho desenvolvido pela instituição de ensino. Ao considerar as inovações que o mundo moderno impõe, permite-se assim repensar a gestão como a integração consciente de ações desenvolvidas no cotidiano escolar, proporcionando outra maneira de direcionar a escola com responsabilidade. Segundo a gestora, na escola considerada, há envolvimento da equipe escolar no sentido do cumprimento das ações administrativas e pedagógicas.

Os sistemas de ensino devem definir normas que caracterizem a democratização do ensino, considerando cada peculiaridade, proporcionando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a de membros da comunidade escolar nos Conselhos Escolares ou nas Associações de Pais e Mestres (BRASIL, 1996, art. 14). Para que a gestão democrática seja estabelecida nas unidades escolares públicas de Educação Básica, torna-se necessário assegurar-lhes “progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, art. 15).

Araújo (2011, p. 13) enumera quatro elementos como ferramentas indispensáveis à gestão democrática: a) participação; b) pluralismo; c) autonomia; e d) transparência, assim conceituadas:

A participação caracteriza-se pelo sentido público de um projeto pertencente a todos e pelo sentido coletivo da sua construção, oferecendo-lhes oportunidades igualitárias, adquirindo caráter democrático e tornando-se mediadora das ações pelas quais os sujeitos sociais comprometeram-se. O pluralismo, caracterizado pelo reconhecimento da diversidade, é, senão, o elemento no qual o gestor democrático encontrará maior dificuldade ao enfrentá-las, pois, consolida-se como uma postura na qual se reconhece a diversidade de ideias e opiniões geradoras de divergência durante o trabalho em grupo. A autonomia, como elemento da gestão democrática, constitui-se como estratégia emancipadora e de transformação social pela qual os sujeitos se submetem, caracterizados principalmente pela construção coletiva do projeto político pedagógico. A transparência está relacionada diretamente à ideia de escola como espaço público, onde todos têm o acesso a tudo o que é desenvolvido ou adquirido durante o ano letivo. A transparência caracteriza-se, num sentido prático, como a qualidade ou condição do que é transparente.

Assim, cabe ao gestor planejar, organizar, executar, avaliar, acompanhar e, quando necessário, corrigir as ações e metas que visam desenvolver o estabelecimento positivo dos indicadores avaliativos aos quais a instituição de ensino se submete, permitindo o progresso e a excelência da qualidade do ensino oferecido pela escola.

As atribuições, a formação e as exigências legais para o exercício do cargo de gestor escolar são inerentes ao papel que o gestor escolar

desenvolve e vão além da noção de administração de uma unidade de ensino como instituição pública. As dimensões que envolvem o exercício do cargo pautam-se em princípios instituídos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pela LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e pelo PNE (BRASIL, 2014), que se sobrepõem ao conceito mínimo atribuído à gestão de um órgão ou empresa.

Para Vivan (2008, p. 52), “o gestor escolar é o núcleo de um sistema estruturado, hierárquico, que possui leis e regras definidas, devendo prestar contas sobre o uso dos recursos, sobre as ações desenvolvidas e sobre os resultados alcançados”. No sentido de instituição escolar, o gestor é parte de estrutura não formal, cuja escola é o núcleo que gradativamente se expande. Essa estrutura exige um gestor flexível e inovador, especialmente, ao liderar o processo de elaboração do projeto político pedagógico, instrumento fundamental para o êxito da escola.

Lück (2000, p. 13) esclarece que “o papel do gestor compreende a guarda e gerência das operações estabelecidas em órgãos centrais; a responsabilidade pelo repasse de informações, controle, supervisão”. Considerando a concepção legal de gestão democrática, o papel do gestor envolve ainda: a necessidade de gerir a dinâmica social que envolve a comunidade escolar; a sua mobilização e articulação frente à diversidade existente, oferecendo-lhes, inclusive, oportunidades; a ação com responsabilidade em meio às transformações, assegurando que a organização escolar não se esquivie ao estabelecido em âmbito central e/ou hierárquico.

Ao considerarmos as possibilidades e limites existentes acerca da atividade e do trabalho do gestor escolar, a gestora da EMEF afirma que a oportunidade de demonstrar seu trabalho e de colaborar com o desenvolvimento da instituição de ensino foi o desafio maior para ocupação do cargo. Em entrevista, essa gestora considera a sua gestão democrática, pois “proporciona aos diversos segmentos da comunidade escolar a possibilidade de colaborarem com o pleno de-

envolvimento da unidade escolar”. Entretanto, desvela que a falta de comprometimento por parte de alguns funcionários da escola, inclusive professores, traz consequência nos resultados do trabalho pedagógico planejado.

Os professores, por sua vez, consideram a atual administração como uma gestão comprometida, democrática e participativa, classificando-a como uma gestão contemporânea, sistêmica e organizacional, um modelo de gestão norteado pelo conhecimento e pela introdução de novas estratégias para o desenvolvimento das competências dos sujeitos. Os alunos também afirmaram gostar do modelo de administração desenvolvido pela atual gestão, porém 56% não participam da transição entre gestões ou não a acompanham completamente, inviabilizando uma análise mais precisa sobre seu modelo e competências.

A gestão na transformação da EMEF, município de Pombal-PB

Conforme o Projeto Político Pedagógico – PPP (EMEF, 2008, p. 6) da escola, consta o atendimento na modalidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de acordo com o que determina a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), e tem como objetivo desenvolver “procedimentos didático-pedagógicos que apresentem ações centradas na pedagogia de projetos e que contemplem a teoria dos temas transversais, envolvendo o conhecimento produzido numa reflexão crítica da realidade social” (EMEF, 2008).

O problema da aprendizagem no Brasil é um fenômeno antigo e registra a criação e o desenvolvimento de inúmeras políticas e programas com vistas à mitigação dos insucessos obtidos para melhor qualificar as ações educativas. Objetivando suprir essas incógnitas, a psicologia voltou-se à análise de teorias e posições que, segundo Giusta (2013, p. 2), buscam em autores como Piaget, Vygotsky e Mal-lon formulações que as superem. Segundo a autora, “as teorias e

posições de Piaget não podem ser entendidas senão no contexto de sua produção teórica mais geral”, sendo assim necessárias análises e considerações mais abrangentes para que se possa obter êxito e assim suprimir, ou ao menos minimizar, os problemas existentes.

Uma das teorias mais importantes na educação, o construtivismo, proposto e estudado por Piaget no início do século XX, tinha como objetivo, a partir de um conjunto de práticas, explicar como se desenvolve a inteligência humana a partir das ações mútuas desenvolvidas entre o homem e o meio (PIAGET, 1982). Deste modo, a E.MEF vivencia um momento no qual sua prática pedagógica volta-se à proposta socioconstrutivista, por entender que o conhecimento construído pela interação do aluno com o meio e com os outros pode diretamente interferir em seu aprendizado. Essa proposta pedagógica fundamenta-se ainda nos princípios norteados pela LDB (BRASIL, 1996), art. 3º, assegurando aos alunos e preparando-os para o exercício da cidadania.

A partir das entrevistas realizadas, os professores (2015) afirmam que as equipes gestora, pedagógica e docente não só buscam desenvolver e estimular a aprendizagem dos alunos com qualidade e ética, mas também se preocupam em prepará-los para serem sujeitos críticos, criativos, comprometidos com os valores éticos, políticos e com a reconstrução da sociedade em que vivem, possibilitando ainda o contato e o aperfeiçoamento do saber a partir das novas tecnologias. Para a gestora (2015), a EMEF assume um papel importante na formação dos jovens, propiciando um espaço de convivência democrática e enriquecida, respeitando as diferenças e desenvolvendo atividades voltadas para a construção de competências e habilidades individuais e coletivas.

Como elemento que contribuiu para a importância do papel dessa escola na comunidade envolvida, a gestora (2015) afirma que “foi a introdução de um currículo construído coletivamente, de forma que este se desenvolvesse através de um processo dinâmico, mutante, influente, aberto e flexível”.

A proposta da EMEF é voltada para uma linha pedagógica baseada na teoria de Paulo Freire, na qual o educador deve se comportar como um provocador de situações, um animador cultural num ambiente em que todos aprendem em comunhão. “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79, *apud* EMEF, 2008, p. 10).

Deste modo, elementos relativos ao senso de justiça, assim como outras virtudes, passaram a ser vistas não apenas como elementos mediadores da construção intelectual, mas como princípios fundamentais da convivência em sociedade.

A postura e a atuação da gestão foram discutidas junto aos demais entrevistados. Considerando de modo a complementar a análise acerca da escola como um espaço transformado, deve-se considerar que tais transformações advêm do papel desempenhado pelo gestor escolar, por ser este o principal responsável não só pela administração de uma entidade pública, mas pelo papel de liderança e influência exercida sobre os demais sujeitos, alunos e professores.

Entre os alunos participantes desta pesquisa, cerca de 67% afirmaram gostar do modelo de administração desenvolvido pela atual gestão, porém, em virtude da progressão escolar, nem todos participaram da transição entre a gestão anterior e a atual. A análise a partir das afirmações dos alunos pode ser observada a seguir:

Quadro 01 – Relação entre as gestões da E.M.E.F.

GESTÃO ANTERIOR EM RELAÇÃO A ATUAL		GESTÃO ATUAL EM RELAÇÃO A ANTERIOR	
2	16,7% - Era melhor	5	41,7% - Melhorou
2	16,7% - Era pior	3	25,0% - Piorou
1	08,3% - Não mudou	4	33,3% - Não responderam
3	25,0% - Não vivenciaram		
4	33,3% - Não responderam		

Fonte: Pesquisa direta desenvolvida com educadores da EMEF (BEZERRA, 2015).

A análise a partir das informações coletadas, mediante aplicação do questionário aos docentes, difere-se em relação ao aplicado aos alunos. O olhar do educador não se direciona apenas à postura contemplada pelos alunos, mas também ao modelo de administração e liderança, baseado em suas concepções com relação à atuação gestora.

Sobre essas concepções, os docentes participantes desta pesquisa caracterizam gestão escolar como um conjunto de processos administrativos de um órgão, empresa ou entidade e que, no caso das escolas, envolve toda a comunidade, na qual todos opinam e participam das decisões e da organização como um todo. Diferentemente dos alunos, todos os professores conheciam a gestão anterior, porém, deve-se considerar que apenas 40% destes profissionais trabalhavam na EMEF na época em que ocorreu a transição de gestão. Em meio a este fenômeno, os professores que vivenciaram este momento caracterizam as gestões passadas como atuantes, antidemocráticas, rígidas e descomprometidas, considerando que estas reproduziam uma educação responsável, pragmática e metódica, porém, deficiente, pois dificultavam a participação e o trabalho dos membros da comunidade escolar.

Segundo os docentes entrevistados, diferentemente das gestões anteriores, a atual gestão da EMEF apresenta maior aceitação. Consideram-na como uma gestão comprometida, democrática e participativa, além de a classificarem, em sua maioria, como uma gestão contemporânea, sistêmica e organizacional, que foca as pessoas e o ambiente, tendo também um modelo de gestão norteado pelo conhecimento, por introduzir novas estratégias para a competitividade e que, usando o conhecimento como fator intangível de produção, conduz a ideia da necessidade de aprendizagem constante, quer dos indivíduos, quer das organizações.

Cabe ressaltar que, para que esse modelo de gestão desempenhe o papel ideal frente ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, outro componente é de fundamental importância e, segundo 80% dos docentes envolvidos nesta pesquisa, a atual gestão a faz democraticamente. Trata-se da liderança desenvolvida pela gestora escolar frente aos núcleos gestor e pedagógico da unidade escolar, caracterizada pela possibilidade de debate das diretrizes institucionais por todo o grupo, estimulado e assistido pela gestora, bem como da divisão de tarefas a critério de cada membro, ou seja, cada um dos envolvidos nesse processo tem a liberdade de escolha entre as tarefas a serem desenvolvidas e seus possíveis companheiros de trabalho.

Indagados sobre a ocorrência de mudanças por parte da nova gestão, os professores, de forma unânime, confirmaram tais acontecimentos, inclusive, classificando-os também como positivos. Exemplo dessa mudança foi o amadurecimento em termos de planejamento, situação quase inexistente nas gestões anteriores. O trabalho coletivo também complementa essa fase de transformação, acompanhado pela introdução de programas que visam à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, assinalados pela melhoria do desempenho e do comportamento dos alunos, dentro e fora da sala de aula.

Da gestão escolar à EMEF como lugar de possibilidades

Indicada pela gestão do Governo Municipal, quando questionada sobre os motivos que a motivaram a aceitar o convite e exercer essa função, a atual gestora escolar afirmou que “foi o desafio, a oportunidade que viu de mostrar seu trabalho e colaborar com o desenvolvimento da instituição de ensino, bem como a chance de aprender e enriquecer seu currículo” (Gestora, 2016).

Sobre o alcance de seus objetivos como gestora, confessa esbarrar em algumas questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, porém se mantém determinada a enfrentar de modo a superá-las; para isso, participa junto aos professores dos encontros pedagógicos, participa da elaboração e execução de projetos e ações de cunho pedagógico, além de estar à frente de outros espaços e atividades que, teoricamente, não seriam atribuições do gestor escolar.

Em meio a essas considerações, a gestora enfatiza que a falta de comprometimento por parte de alguns funcionários da escola, inclusive professores, gera sua insatisfação frente ao exercício da função de gestora escolar, porém a inquietação em tentar mudar o que se mostra impossível (*sic*) a motiva ainda mais a continuar exercendo o trabalho a ela designado. Menciona o aspecto representativo exercido pela administração pública, neste caso especificamente, pela secretária Municipal de Educação, que tem se mostrado presente diante das necessidades existentes, atendendo-a sempre que solicitado. Destaca também a insuficiência de servidores, fator que inspira maiores cuidados em virtude do espaço físico enorme e do grande número de alunos matriculados.

Atenta a essa insuficiência, não apenas numérica, mas também qualificada, a gestora (2016) afirma ter que ocupar outros espaços, que não sejam a sala da Direção Escolar. Corredores, banheiros, salas de aulas e portaria são alguns dos ambientes no qual a gestora se mantém presente, fiscalizando, orientando acerca das regras construídas na escola, daí a necessidade de elaboração e execução de um PPP, que possibilita a organização do processo pedagógico desempenhado pela escola. No caso da EMEF, o PPP se encontra em fase de reformulação, assim como o Regimento Interno-RI, pois ambos datam do ano de 2009 e não mais atendem a necessidade da instituição de ensino.

As possibilidades e os limites da atividade do gestor escolar refletem-se diretamente no cotidiano escolar. Para os professores, o reflexo de um desempenho escolar pode ser observado no dia a dia dos alunos, nos processos avaliativos aos quais são submetidos, conduzindo-os a um ciclo de superação e conquistas, ou de recuos, como limites à continuidade nos estudos.

Na EMEF, a noção de possibilidades advém do resultado coletivo da equipe e suas repercussões nos resultados junto à comunidade, que vão desde a aprendizagem de conteúdos às demais formas de crescimento humano e da instituição escolar. Reflete-se também em uma maior participação dos alunos em sala de aula, não apenas nas avaliações, mas também em seu comportamento, a partir da abertura do diálogo entre alunos, familiares, professores e a gestora escolar, retomando o sentido original de uma instituição comprometida com a formação desses alunos, para os quais a escola pode se tornar um lugar de possibilidades ou um lugar de aprisionamentos e negações.

A noção de lugar constitui-se, segundo Santos (1985, p. 212-213), como um “intermédio entre o mundo e o indivíduo, induzindo a análise geográfica de outra dimensão – a da existência – pois se refere a um tratamento geográfico do mundo vivido”. Para Suertegaray (2001, p. 08), pode-se compreender o lugar “através de nossas necessidades existenciais, a exemplo, nossa localização, posição, mobilidade e interação com os objetos e/ou com as pessoas”. Porém, as perspectivas deste mundo vivido, descrito por Santos (1985), podem considerar, além do lugar e das necessidades existenciais, outras dimensões do espaço, sejam elas os objetos, as ações, as técnicas ou o tempo, através de um cotidiano compartilhado, onde cada um exerce uma ação própria.

Ao conceituar a escola como um lugar de possibilidades, pôde realizar uma analogia ao exposto por Silva (1988, p. 127) ao afirmar

que “o lugar era, então, uma parcela do espaço onde ocorria alguma coisa relacionada à população que o habitava ou que vinha de outros lugares”. Assim, a escola, a partir da fala dos entrevistados, os educandos, constitui-se como lugar de possibilidades, pois é espaço que remete à construção de sonhos e desejos.

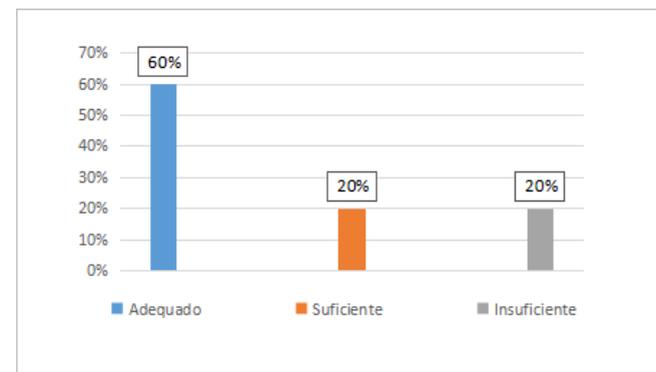
Ainda de acordo com a pesquisa, 12 alunos e 5 professores envolvidos ponderaram sobre o atendimento das suas necessidades por parte dos espaços físicos existentes, bem como sobre quais os lugares considerados adequados e/ou necessários ao desenvolvimento da aprendizagem. De um universo de 474 educandos matriculados, entre o grupo de 12 alunos participantes da pesquisa, sendo 4 discentes do 6º Ano; 6 do 8º Ano; e 2 do 9º Ano, escolhidos aleatoriamente, cerca de 67% consideram que o espaço físico da escola atende as suas necessidades, conseqüentemente, os demais, cerca de 33%, afirmam não considerarem o espaço físico da escola como suficiente para atender suas necessidades.

Reportando-se aos ambientes existentes nas dependências da EMEF, observa-se que, segundo os alunos, os espaços por eles ocupados com frequência e que atendem as suas necessidades são: a–ambientes de apoio pedagógico, como sala de vídeo, sala de leitura, sala de jogos e laboratório de informática; e b–ambientes recreativos, como quadra poliesportiva, cantina e pátio.

Em meio às expectativas geradas a partir dessas considerações, nas quais se imagina a insatisfação por parte desses sujeitos, verifica-se que 75% acreditam que a escola lhes possibilita um futuro melhor, portanto configurando-a como lugar de possibilidades. Não obstante, ao apreciar o posicionamento apresentado pelos professores, nota-se que, por unanimidade, estes consideram que o espaço físico da escola atende as necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, avaliam este espaço como um lugar de possibilidades, considerando o momento atual. Em relação à adequação do espaço físico para am-

biente escolar, afirmam, em sua maioria, um cenário de satisfação, conforme se vê a seguir.

Gráfico 1 – Opinião dos docentes sobre a adequação do espaço físico da escola



Fonte: Pesquisa direta desenvolvida com docentes da EMEF (BEZERRA, 2015).

Além da sala de aula, a utilização dos diversos espaços existentes na escola contribui, significativamente, para o processo de aprendizagem dos alunos, porém, inúmeras vezes, alguns ambientes tornam-se limitados, em virtude da procura ser superior à sua disponibilidade, como se pode observar na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Utilização dos distintos espaços escolares

Espaços mais utilizados	Espaços menos utilizados
Quadra Poliesportiva	Auditório
Laboratório de Informática	Biblioteca
Sala de Jogos	Pátio
Sala de Leitura	Sala Multimídia
Sala de Vídeo	Sala de reforço

Fonte: Pesquisa direta desenvolvida com discentes da EMEF (BEZERRA, 2015).

Entre esses espaços, existe ainda uma peculiaridade, pois, segundo os professores questionados, os espaços por eles mais utilizados como ambiente de apoio pedagógico é também os que mais agradam aos alunos. Integra-se a estes espaços mais utilizados o pátio escolar, ambiente recreativo muito estimado e frequentado pelos alunos durante os intervalos, além das atividades lúdicas relacionadas a jogos, interatividades com vídeo, leitura e informática.

A análise acerca da definição de escola como lugar de possibilidade se deu a partir do olhar do gestor sobre o processo organizacional. Estabeleceu-se por considerar que a escola pode mudar a realidade dos envolvidos na construção do conhecimento, pois, segundo a gestora (2015), “pode trazer a luz quando só se é a escuridão”. A entrevistada pondera sobre a existência de diversos espaços e ferramentas destinados aos alunos que proporcionam o processo educacional de maneiras distintas, independentemente dos espaços existentes e por ela considerados como suficientes.

Ao questionar os professores sobre quais seriam essas possibilidades, observou-se que a escola existe como espaço da aprendizagem e que produz a educação e muito sucesso. Enaltecem com maior ênfase às atividades complementares de reforço escolar, a inserção dos alunos no mundo digital através de cursos de Introdução à Informática, bem como da possibilidade de execução de atividades didático-recreativas, internas e externas, sempre norteadas pelo trabalho em equipe e pela qualidade do ensino oferecido. Acreditam ainda que outros fatores, se superados, podem ainda mais colaborar para a consolidação desse lugar de possibilidades, tais como: um maior interesse por parte dos alunos e uma maior participação dos familiares.

Objetivando inserir as famílias no processo de aprendizagem escolar, foi iniciada a realização de encontros periódicos de pais, mães e responsáveis junto aos professores, de maneira estrita, aproximando os familiares do ambiente escolar. Outra iniciativa incre-

mentada durante a gestão foi a Chamada Extra, feita diariamente e em momentos distintos, sendo ao término da semana realizado um levantamento em relação à frequência dos alunos, detectada a partir da Chamada Extra e comunicada aos responsáveis durante os encontros periódicos.

Os professores consideram a frequência extra como uma ótima alternativa, pois mantém um maior controle sobre os alunos durante as aulas. Além da frequência extra, existe ainda o livro de ocorrência, que, sob responsabilidade dos professores, registra atitudes e situações que merecem uma maior atenção por parte dos núcleos gestor e pedagógico, e caso necessário, são comunicadas aos responsáveis. Atividades de reforço escolar e programas como o Programa Mais Educação e o Programa Atendimento Educacional Especializado⁴ (BRASIL, s.d.) complementam um leque de estratégias introduzidas e voltadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

A gestora (2015) afirma que, com a inserção dessas estratégias, “os alunos têm se apresentado mais participativos e atuantes”. Através do Programa Mais Educação, os alunos têm desenvolvido habilidades e competências antes desconhecidas por eles, proporcionando um melhor rendimento nas demais atividades curriculares. Essas estratégias, por sua vez, têm proporcionado mudanças também em relação à participação das famílias no processo educacional dos alunos. Os pais ou responsáveis, antes mais distantes da escola, passaram a ter maior influência sobre o comportamento e o aprendizado dos alunos, já que a escola, através dessas estratégias, consegue mantê-los informados acerca do que acontece com alunos.

[4] O atendimento educacional especializado–AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2021.

Em suma, considerando as afirmações de alunos, professores e da gestora escolar, bem como os espaços físicos, os profissionais e as estratégias, caracteriza-se a EMEF como uma instituição de ensino preocupada e comprometida com o desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos, preparando-os para o ingresso no Ensino Médio, também como um lugar onde os sujeitos encontram motivações para a permanência e o interesse em sua formação.

Considerações

Os processos e as mudanças pelos quais a escola vem passando nos últimos anos têm proporcionado realidades diferenciadas sobre as características sociais, políticas e econômicas das instituições de ensino. Essas mudanças, articuladas ao planejamento institucional e às legislações específicas, fizeram com que a escola compreendesse as necessidades postas em seu cotidiano. Para isso, necessita-se a aceitação acerca de conceitos fundamentais, tais como autonomia, democratização, descentralização e participação, o que exige a necessidade de se discutir coletivamente, aprofundando a ampla compreensão e gerando uma legitimidade ao cotidiano da administração educacional.

As discussões acerca da gestão democrática, indiretamente, indicam-nos a compreensão de que a participação política, garantida por instrumentos organizacionais e legais, não se concretiza apenas pela essência dessa instrumentação, já que os conselhos escolares, as eleições diretas para escolha dos gestores, as associações de pais e mestres e os centros estudantis, instituídos de maneira isolada, não se fazem aceitáveis para a constituição da gestão democrática.

A experiência a partir dos conceitos de cidadania e de gestão participativa praticados no cotidiano escolar demonstrou que ainda há um longo caminho pela frente, para que assim se possam alcançar o respeito e os preceitos e as garantias fundamentais do cidadão.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. **Tecnologias na formação e na gestão escolar**. São Paulo, SP: Evercamp, 2007. 131p.

ARAÚJO, A. C. **Gestão, Avaliação e Qualidade da Educação: contradições e mediações entre políticas públicas e prática escolar no Distrito Federal**. PPGE/UnB. Tese (Doutorado em Educação)– Brasília, DF: UnB, 2011. 286 p. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9994/1/2011_AdilsonCesardeAraujo.pdf. Acesso em: 19 de novembro de 2015.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014. Brasília: 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

BRASIL. **Programa Atendimento Educacional Especializado**. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. (s.d.) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes-publicacao>. Acesso em: 13 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

CORRÊA, B. C. A educação infantil. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

CRISTOFOLI, M. S. Discussões acadêmicas sobre espaço escolar: a importância da temática para estudos de políticas educacionais. *In: III CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRACÃO DA EDUCACÃO*. Anais [...], nov. 2012, Zaragoza, Espanha. 14 p.

DELORS, J. (coord.). Os quatro pilares da educaão. **Educaão**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2010. p. 89-102.

DUARTE, V. C. Relações interpessoais: professor e aluno em cena. **Psicologia da Educaão**, São Paulo, n. 19, p. 119-142, dez. 2004. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/07/MD_Psicologia-do-Desenvolvimento-e-da-Aprendizagem.pdf. Acesso em: 30 de dezembro de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIUSTA, A. S. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. Belo Horizonte, MG: **Educaão em Revista**. v. 29, n. 01, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=So102-46982013000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 20 de junho de 2021.

HORA, D. L. **Gestão Democrática na Escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papirus, 1994. 144p.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004. 306p.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto

a Formação de seus Gestores. Brasília, DF: **Revista em Aberto**, v. 17, n. 72. p. 11-33. jun. 2000. 195p. 11-33. jun. 2000. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2003. 304p.

PARO, V. H. A Gestão da Educaão ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública. *In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE REESTRUTURACÃO CURRICULAR*. Porto Alegre, RS. **Anais [...]**, 1998. 07p.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2013. 276p.

PROJETO Político Pedagógico (PPP) da EMEF Pombal. Pombal-PB, 2016.

REGIMENTO Interno da EMEF Pombal. Pombal-PB, 2008.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

SILVA, A. C. **O espaço fora do lugar**. São Paulo, SP: Hucitec, 1988. 128p.

SUERTEGARAY, D. M. A. Scripta Nova. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelona. ISSN:

1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98. n. 93, 15 de julho de 2001.
Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-93.htm>. Acesso em:
14 de agosto de 2021.

VIVAN, D. A. **Gestão Escolar na Educação Democrática**: construção participativa da qualidade educacional. Londrina, PR, 2008, 117 p.

VIÑAO-FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

11

A LITERATURA, O CINEMA E O ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO BASEADO NA CULTURALIDADE SERTANEJA

Gisele Cipriano dos Santos¹

Introdução

Este trabalho apresenta resultados parciais de pesquisa monográfica acerca do uso do cinema e da literatura no ensino de Geografia, a partir de uma abordagem interdisciplinar e das linguagens fílmica e literária. Utilizou-se o livro *Vingança, Não!* (NÓBREGA, 1989) e o filme (SALLES, 2007) e o livro homônimos *Abril Despedaçado* (KADARÉ, 2007). Estas obras retratam o cenário de tradição e violência existente, à época, no sertão nordestino brasileiro. A pesquisa desenvolveu-se a partir de levantamento bibliográfico e documentário fílmico e literário, apoiada no método dialético.

Intencionamos discorrer a partir da educação contextualizada no interior da relação geografia e ensino, a partir da articulação de habilidades, conceitos e categorias a serem abordadas, que possibilite a compreensão das mensagens contidas e das relações que norteiam a aprendizagem. Para isso, há a necessidade de se realizar, entre alguns fatores, uma análise do ensino de Geografia a partir do uso da linguagem fílmica de *Abril Despedaçado* e da obra literária *Vin-*

[1] Graduada em Geografia pela UFCG. E-mail: gisele.dptcftp@gmail.com.

gança, Não!, refletindo, a partir destas, a categoria espaço geográfico, interligando-a à realidade do educando, já que estamos inseridos no espaço circunscrito ao sertão, semiárido nordestino, cenário onde se expressam as obras apresentadas.

Utilizamos dois conjuntos de técnicas de documentações: a documentação indireta, com destaque à iconografia e aos meios audiovisuais; e a documentação direta intensiva, a partir da observação dos fenômenos, comparando-os. A proposta original buscou, em meio à temática, refletir acerca do ensino de Geografia por meio da linguagem fílmica e da literatura, considerando a linguagem elemento importante para a construção do conhecimento. Propusemos ainda discutir o simbolismo, a violência e a tradição nos sertões, mediante a análise das obras em evidência, pontuando esta região como um palco de lutas de classes e de gênero.

Desse modo, autores como Corrêa (1978), Nóbrega (1989), Albuquerque Júnior (2003), Sônia Castellar (2011), Cunha (1975), Portugal e Martins (2012), Santos (1991, 1996), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Sousa (2009) e Vasconcelos (2009) compõem o referencial teórico principal deste estudo.

Os resultados obtidos apresentam que as obras apreciadas abordam a memória, a violência e a tradição, elementos que se articulam com a geografia, sendo que, no caso do cinema e da literatura, estes favorecem a compreensão dos conceitos geográficos.

Ensino de Geografia, linguagem fílmica e literatura

Na contemporaneidade, a utilização do cinema e da literatura, enquanto recurso metodológico, propicia ao educando a interpretação de um mundo que exprime afetos, desejos, culturas, indignações, medo, além de outros sentimentos, que vão além das imagens, possibilitando-lhes se aproximarem do mundo ficcional ou fundamentado na realidade.

O ensino de Geografia, como uma ciência da sociedade, vivencia um momento de constantes mudanças, umas de forma rápida e dinâmica, outras um tanto quanto mais lentas, mas que dizem respeito ao ensino enquanto unidade, uma fase de intensas reformulações desenvolvidas no próprio sistema como um todo.

Utilizar, no ensino de Geografia, o filme e o livro *Abril Despedaçado* (SALLES, 2007) e a obra *Vingança, Não!* (NÓBREGA, 1989) demonstra a importância da utilização do cinema e da literatura como recursos didático-pedagógicos na disseminação e construção do saber geográfico. A discussão articula cinema, literatura e geografia na construção dos conceitos de espaço e região, dos quais o primeiro é objeto de estudo da geografia. Propõe-se ainda uma relação entre a linguagem fílmica e a literária das obras apresentadas, quanto a suas principais características e semelhanças. Foi trabalhada ainda a transmutação do livro *Abril Despedaçado*, de Ismail Kadaré (2007), cuja ficção remete à Albânia, para o filme homônimo de Walter Salles (2007), que tem o sertão nordestino como cenário responsável por representar as tradições da época, semelhantes em ambas as regiões em que aconteceram. São representadas suas tradições, violências, tragédias e o final de um ciclo de vinganças, assim como ocorreu na obra *Vingança, Não!*.

As linguagens fílmica e literária utilizadas na educação implicam não apenas o fato de que o educando, naturalmente, esteja atento ao filme ou ao livro, mas que este se proponha, a partir de fundamentos teóricos, à obtenção de uma maior e melhor compreensão dos conteúdos, visando sempre ao diálogo, com base nos diferentes olhares, e interpretando o mundo em que vive, mediante distintas leituras. Isso permite aos educandos desenvolver um discurso que relacione o mundo científico e o artístico, a ficção e a representação do real e do não real. Portanto, a execução desse texto, para além da contribuição para a ampliação e construção do conhecimento, parte da necessidade de compreensão acerca da utilização de filmes e lite-

ratura em sala de aula como meio de construção do conhecimento e correlação da leitura e literatura ficcional frente ao que preconiza os ideias freireanos acerca da leitura de mundo e da compreensão do espaço geográfico, evitando a rotina em torno da repetição de recursos didáticos, a exemplo do livro, rotina esta, por vezes, característica do espaço escolar.

A sociedade contemporânea tem apresentado um conjunto de transformações mediadas pelo processo técnico-científico-informacional, constituído por uma diversidade de linguagens capazes de promover alterações na formação dos sujeitos, ou até mesmo em sua (de)formação, a partir da aplicabilidade de conteúdos disponíveis e midiáticos, por vezes alienadores. No que se refere ao ensino dessa ciência que estuda o espaço geográfico, pois a geografia possui dinamicidade no entendimento de seu objeto e das relações sociais, faz-se necessária a utilização dessas diferentes linguagens, amplamente capazes de envolver e desenvolver os educandos, interferindo num projeto de educação que correlacione a proposta curricular e de conteúdos à realidade dos educandos.

O processo de globalização, alavancado pelos avanços técnico-científico-informacionais, se constitui como veículo de promoção da aprendizagem e da utilização de novas técnicas, podendo ainda contribuir para o favorecimento do ensino e da aprendizagem.

Ao discorrer sobre geografia no ensino da disciplina, a ênfase ao cinema e à literatura correlacionados ao conceito de espaço possibilita entendê-la como disciplina científica e como uma ciência social, que estuda o espaço geográfico e as suas relações com o meio. Assim, como outras disciplinas científicas, a Geografia tem passado por modificações no que se refere ao ensino e à aprendizagem.

O ensino tradicional ainda perdura, durante séculos na sala de aula, a partir da forma de abordagem expositiva de conteúdos, metodologias ou linguagens únicas, repetitivas, somadas a conteúdos

desconectados das realidades dos educandos. Esta realidade se faz compreensível e passível de transformação quando, especialmente, consideramos os avanços dos meios técnico-científico-informacionais. Este processo fez com que ocorresse a aceleração das informações, o encurtamento do espaço e do tempo, uma demanda crescente de informações que, de maneira eficaz e objetiva, apresentasse aos educandos uma nova realidade.

Segundo Santos (1991, p. 159-161), a geografia como disciplina e ciência vivencia a globalização expressa pelo período “técnico-científico informacional”. Segundo Portugal e Martins (2012, p. 65), o estudo da geografia é importante para a vida em sociedade, pois ela possibilita compreender “as características do lugar onde vivemos, comparando-a com outras sociedades, em diferentes espaços e tempos, bem como propicia a reflexão acerca da realidade e do nosso papel como agentes históricos, responsáveis pela transformação social”.

Como apresentado, o ensino de Geografia possibilita aos educandos compreender as relações socioespaciais e as diferenças existentes entre a sociedade e a natureza, a partir de uma visão mais abrangente do espaço onde vivem e constroem suas relações. Para Castellar (2011, p. 9):

A educação geográfica contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade, ela é dinâmica, e o espaço absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população em diferentes lugares.

O ensino de Geografia, enquanto disciplina escolar, contribui significativamente para a formação cidadã dos educandos, considerados assim como sujeitos ativos na construção do seu espaço. É necessário que aos alunos seja possível o entendimento do seu papel enquanto agentes transformadores do espaço e da importância da formação geográfica como base para entenderem e compreenderem essas relações, a partir de leitura e interpretação do mundo, como descrito por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 25-26):

(...) a Geografia, como ciência, avançou em seus vários ramos, e deveria ter uma contribuição maior para seu ensino e aprendizagem. No entanto, é preciso lembrar que o movimento e o ritmo de mudanças nas sociedades se alteraram, as relações internacionais se globalizaram, o neoliberalismo se expandiu e vem, de forma profunda, interferindo no cotidiano de nossas vidas e também no cotidiano escolar.

A aprendizagem geográfica pode ser entendida como o processo pelo qual o ser humano percebe, experimenta, elabora, incorpora, acumula as informações da realidade transformadas em conhecimento, desenvolvendo esses processos em diferentes patamares, através do seu fazer em relação com o mundo, interiorizando e incorporando as informações, elaborando cumulativamente o acervo do seu universo sociocultural e do seu organismo natural (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Desse modo, entendemos a geografia como uma ciência social capaz de estudar as relações que se desenvolvem entre a sociedade e o ambiente, bem como a forma como os seres humanos se apropriam e se relacionam com a natureza, construindo assim o que entendemos por espaço geográfico. Essa compreensão é externada no filme e na obra literária e pode ser utilizada como estratégias de ensino

na Educação Básica, a partir de diferentes linguagens, a exemplo da música e da poesia. Esse processo de transformação vivenciado pela sociedade contemporânea foi incluído no âmbito escolar, considerada assim como uma ferramenta que visa auxiliar o educador e sua ação pedagógica.

No que se refere à noção estabelecida entre a geografia, seus principais conceitos e as linguagens enaltecidas no contexto em tela, temos o sertão nordestino como o cenário em que se apresentam o filme *Abril Despedaçado* e a obra *Vingança, Não!*. Em ambas as obras, a construção das relações que representam o espaço é feita principalmente, a partir da narrativa de seus personagens, cujas representações e relações se desenvolvem no sertão, caracterizam-se pelos conflitos existentes e pelos reflexos das relações de poder associados aos conflitos por terra na região, por sua vez, geradores de simbolismos, violência e tradição.

Simbolismo, violência e tradição nos sertões

Ao enaltecer o simbolismo, a violência e as tradições existentes, à época, nos sertões, abordou-se a influência exercida pela cultura na região, daí ser este o espaço de realização e representação para caracterização do cenário do filme *Abril Despedaçado*; e no caso da obra *Vingança, Não!*, o local onde ocorreu o fato real, no ano de 1930, da história do cangaceiro Chico Pereira no município de Nazarezinho, Paraíba.

As disputas por terra, as quais historicamente resultaram em brigas entre famílias no Brasil, tem, no sertão nordestino, o palco de atuação e protagonismo das situações que se apresentavam com naturalidade, em face do simbolismo por ele representado e pelo subjetivismo que envolve amor, poder, morte e religiosidade.

Como evidenciado no filme, tais conflitos viviam seu auge no ano de 1910. As disputas violentas entre famílias, apresentadas nas

três obras, refletem a histórica forma de construção da Lei de Terras de 1850 (BRASIL, 1850). Esta realidade é constituída a partir de histórias de pessoas que vivenciaram os conflitos no sertão e guardam na memória os acontecimentos mais significantes como uma história e memória individuais, mas também coletivas, a exemplo dos fatos narrados pelos autores das obras *Abril Despedaçado* e *Vingança, Não!*.

Em proeminência, representado e enfatizado neste contexto, temos o entendimento acerca do sertão e suas tradições, embasado pela obra de Euclides da Cunha, *Os Sertões* (2003), possibilitando-nos entender o universo sertanejo de forma poética, na qual se detalha de modo significativo o homem, a terra e a luta no sertão, assim como a interpretação desse território a partir da sua geografia.

A princípio, tais obras remontam à época em que a questão da posse da terra desencadeava – e na atualidade não é diferente – disputas, conflitos, guerras, as diversas formas de acesso à terra no início do século XIX, com o desenvolvimento do capitalismo e as profundas modificações econômicas e comerciais ocorridas naquele momento. De tal modo, discussões políticas e econômicas visavam tratar da terra e de sua apropriação, usando-a como fonte de lucro.

O campesinato brasileiro também se faz presente nesse contexto de lutas, na maioria das vezes, batalhas sangrentas, decorrentes dos interesses do sistema capitalista, que desigualmente expandia, transformando a realidade no campo. Eis assim que as obras *Abril Despedaçado* e *Vingança, Não!* Apresentam, através da linguagem literária e fílmica, os conflitos sociais no campo brasileiro e sua marca ímpar: a violência.

Entendemos o sertão como um cenário no qual as violências impostas, tanto pelo filme quanto pelo livro, trouxeram-nos diferentes histórias, porém ambas com a mesma essência: a vida difícil no sertão, as lutas travadas numa paisagem seca, muito sofrimento, mas, ao mesmo tempo, muitos sonhos, pois se constitui como espaço de vida e sentimentos, por conseguinte, remete ao conceito de lugar.

Segundo Corrêa (1978), ao considerar que a história como memória da violência é tradição no Nordeste, ora apresentada nos escritos e nas telas do cinema, constitui-se como a memória de quem viveu ou ouviu falar por outras pessoas sobre o terror daquela época, permitindo-nos hoje compreender como se deram essas disputas e o quão violento podia ser viver no sertão, onde a lei era a vingança como representação da tradição e dos costumes.

Sobre os significados de sertão, a obra de Euclides da Cunha (2003) nos retrata, minuciosamente, os aspectos brasileiros e geográficos, privilegiando a nacionalidade e os acontecimentos históricos, assim como nas obras *Abril Despedaçado* (KADARÉ, 2007), (SALLES, 2007) e *Vingança, Não!* (AUTOR, 1989). Os desafios contemporâneos e a questão da ressignificação do sertão fizeram com que as obras mencionadas, fílmica e literária, nos permitissem refletir, através do olhar dos autores, tanto sobre os sertões, como espaços apropriados, como sobre seu povo. Para Cunha ([1975] 2003, p. 14), “o sertanejo é um foco de contrastes; valente, mas supersticioso, forte, mas abúlico, generoso, mas fanático”.

Abril Despedaçado e *Vingança, Não!*, assim como o livro *Os Sertões* (CUNHA, 2003), de maneira descritiva, possibilitam-nos uma definição do sertão nordestino, do seu povo e da relação que se faz com a geografia. Possibilitam uma visão a partir de um olhar de estrangeiro, mas amplo e minucioso na análise da paisagem e de todos os elementos que a compõem. Assim, interpretar paisagem e lugar a partir da noção de região é algo permissível se analisarmos ambas as obras. Como frisado no trabalho aqui sintetizado, a paisagem do sertão nordestino surge como cenário nessas obras, cujas características peculiares à região são a que, indutivamente, se tem sobre essa área: o clima semiárido e sua paisagem seca com pouca vegetação; um sol ardente quase todo o ano; e poucas chuvas em um curto período.

A paisagem do sertão nordestino, enquanto cenário das obras aqui resenhadas, se apresenta em meio às transformações ocasiona-

das pelos conflitos entre as famílias. A paisagem, seja de maneira natural, seja pela ação humana, foi se modificando e se transformando, como destaca Santos (1996, p. 37) ao descrever que a paisagem nada tem de fixo, nem de imóvel, pois esta, assim como a economia, as relações sociais e a políticas, elementos inerentes às sociedades, também passa por processo de mudança, cada uma em seu ritmo e intensidade, adaptando-se assim às novas necessidades desta sociedade.

O sertão nordestino, na visão de Nóbrega (1989, p. 23):

Sempre foi lugar de conflitos e a seca piorava ainda mais... A ilusão de dias melhores nos tempos de chuva fez tantas vezes o sertanejo, sacrificadamente desertado, voltar a sua terra! Depois o inverno se ia e a realidade crua das secas voltava a destruir tudo.

Para Santos (1996), em geografia, o lugar é o cotidiano de cada indivíduo, de cada grupo social, de cada agente do espaço, por isso, o retorno à terra por acreditar na possibilidade de dias melhores.

A partir dessas concepções, consideremos o sertão como uma região historicamente caracterizada pela presença de grandes fazendas de gado, marcada pela produção de distintas culturas, com um enfoque paisagístico de regiões semiáridas, praticamente desabitada, representada pelas pequenas cidades e/ou vilarejos. Desse modo, consideremos o sertão não como um lugar, mas como uma condição imposta aos mais variados e diferenciados lugares, um símbolo imposto a determinadas condições locais, atuando basicamente em seu processo de valoração.

O sertão como palco de lutas de classes e de gênero

Em um último momento, ao considerar na leitura em que se apresenta o Sertão, isto é, como um palco marcado historicamente

por lutas de classes e de gênero, as obras *Abril Despedaçado* e *Vingança, Não!* transmitem ao público o sentimento descrito por Sousa (2009), ao enaltecer que as transformações ocorridas no campo, nos últimos anos, têm conduzido a diversas possibilidades e formas de interpretação desta realidade, facilmente exemplificadas pelas desigualdades de classe e de gênero no sertão brasileiro, caracterizadas em meio a um conjunto de situações impostas pela diferença entre os meios rural e urbano, ou pelas diferenças regionais que, quase sempre, resultam no etnocentrismo, um fenômeno social universal que pode atingir, dependendo de suas proporções, consequências drásticas.

A princípio, foram discutidas as lutas de classe no campo, que se caracteriza conceitualmente de acordo com a concepção de Karl Marx e Friedrich Engels (1984); em seguida, a construção da identidade do homem sertanejo, que conseqüentemente se defronta com a subjetividade masculina decorrente da construção transmitida ao indivíduo, responsável pelos conflitos de gênero, mediante a naturalização dos comportamentos sociais até então construídos.

Como dito, nos sertões, a existência dessa cultura machista não se distancia dos conflitos e das lutas que surgem em um lugar de tradições e costumes antigos, provenientes de uma desordem constituída através de experiências históricas vividas nesse espaço, que os qualifica como uma força simbólica. No entanto, as modificações ocorridas frente às relações de classe ao longo dos anos, em especial, sobre a recomposição e reposição da classe trabalhadora, não se sobrepõem à importância das relações de gênero para as lutas sociais. A presença feminina aumentou, principalmente nos segmentos mais afetados da sociedade, demonstrando sua força. Não diferentemente, com base na concepção proposta por Marx e Engels, a relação entre opressores e oprimidos se manteve presente nas relações estabelecidas nos sertões.

Essa leitura preliminar possibilitou desenvolver a narrativa do contexto histórico em evidência e o apresentado pelas obras *Abril*

Despedaçado e Vingança, Não!, considerando que os conflitos entre famílias são assuntos antigos e universais, encontrados em várias culturas pelo mundo, e retratam justamente o sentimento de vingança que envolve os personagens.

Como descrito no texto da pesquisa monográfica, enquanto no livro *Vingança, Não!* é relatado pelo padre Francisco Pereira Nóbrega (NÓBREGA, 1989) o sentimento de vingança deplorado por seu pai, Chico Pereira, o Cangaceiro, de maneira espontânea, no filme *Abril Despedaçado* é retratado o mesmo sentimento, só que desta vez por Tonho, filho do meio da família Breves, instigado por seu pai, em meio a um conflito que perdura anos. Cabe ressaltar que ambos os acontecimentos ocorreram no início do século XX, entre os anos de 1910 (*Abril Despedaçado*) e 1924 (*Vingança, Não!*), sendo esta época caracterizada e tratada como algo cultural, conseqüentemente, um costume local.

É importante considerar a questão do imaginário, principalmente no filme *Abril Despedaçado*, retratado como um dinamismo organizador, o qual se converte em fator de homogeneização da representação, fazendo da imaginação uma função criadora, o que implica atribuir-lhe uma capacidade inventiva para criar a realidade. O imaginário aqui pontuado associa-se com as relações de gênero, que, no sertão, estiveram historicamente associadas a masculinidade, força e violência, representadas pela figura do “do homem valente”, do “cabra macho”, que, de acordo com Albuquerque Júnior (2003, p. 149), teria a construção da masculinidade no Nordeste associada à “invenção” de um sujeito regional: o nordestino.

Para Vasconcelos (2009, p. 1-2):

A figura do nordestino estaria permeada de representações que, de certa forma, definiria uma masculinidade. O nordestino é, antes de tudo, um “macho”, não é qualquer homem, mas é um homem viril, forte, rude, que representaria o pa-

triarcado ou a volta de valores patriarcais, visto que, para o Movimento Cultural Regionalista, era necessário recuperar o poder econômico do Nordeste, que vinha se “afeminando” com os valores burgueses e perdendo poder para as regiões Sul e Sudeste.

O imaginário é também posto como elemento importante na leitura do sertão nordestino e do povo sertanejo, através de uma imagem consolidada que retrata a seca, a fome, o calor exaustivo, os pequenos vilarejos, bem como as relações de gênero representadas por práticas que caracterizam os estereótipos criados entre o masculino e o feminino em meio ao contexto histórico.

Considerações

As obras, fílmica e literária, *Abril Despedaçado e Vingança, Não!*, apresentadas e discutidas na pesquisa monográfica, se consolidam como linguagens a serem possivelmente utilizadas em sala de aula pelos educadores, tendo como objetivo possibilitar uma melhoria da qualidade do ensino de Geografia, além de propiciar aos educandos o desenvolvimento de uma visão crítica e ao mesmo tempo reflexiva, construída a partir de discussões geradas pelo uso dessas linguagens na construção e compreensão de conceitos e de reflexão sobre as categorias geográficas de maneira interdisciplinar.

O uso de recursos midiáticos em sala de aula, como enfatizado por diversos autores, alguns deles inseridos no referencial teórico aqui apresentado, possibilita aos educadores e educandos desenvolverem uma leitura mais ampla e objetiva do mundo em que vivem e sobre as pessoas com as quais se relacionam. Esses meios possibilitam, principalmente aos educandos, o desenvolvimento de uma melhor percepção sobre o meio em que vivem, diretamente relacionando-os com o espaço geográfico. Em síntese, a literatura e o

cinema na escola favorecem a discussão filosófica a partir das relações destes com a educação, possibilitando ao professor uma forma diversificada de trabalhá-los em sala de aula, associando-os a outras linguagens.

Pensar o uso do cinema e da literatura no cotidiano escolar, na disciplina de Geografia em especial, faz parte de um processo de reconstrução do texto e da narrativa, fazendo assim com que o aluno passe a se interessar pelas diferentes linguagens, cuja importância se dá nas práticas pedagógicas de ensino inseridas na matriz curricular. Dessa forma, dadas as diversas possibilidades do uso cinema e da literatura, foi possível analisar e compreender, através das linguagens fílmica e literária, a abordagem do sertão nordestino como palco de lutas, violências, disputas por terras e poder, brigas entre famílias, desigualdades sociais e de direitos.

Partindo do pressuposto de que a educação contextualizada apresenta significados para os sujeitos educandos, atribuir a estas linguagens diferentes concepções de aprendizagem, sobretudo por se tratar da realidade na qual nos inserimos, é de extrema relevância para a disciplina de Geografia. A utilização dessas diferentes linguagens possibilita à geografia uma leitura contextualizada, aproximando-se ao máximo da realidade na qual educadores e educandos se encontram inseridos. É interessante ressaltar que a análise desse espaço permite, assim, um olhar crítico sobre as paisagens e os elementos que o caracterizam.

A estrutura narrativa é um importante ponto a ser trabalhado mediante o uso de um filme ou de um livro, pois os acontecimentos ali apresentados se assemelham, muitas das vezes, como já evidenciado, com a realidade na qual os educandos se inserem, trazendo assim uma mensagem poética, interligando-os à cultura regional. Esse processo leva em consideração, ainda, a dinâmica espaço/temporal observada na narrativa das obras *Abril Despedaçado* e *Vingança, Não!*, possibilitando que os educandos desenvolvam uma reflexão

sobre os diferentes aspectos que envolviam as famílias sertanejas e das disputas por terra que ali ocorriam, assim como a influência da cultura e das tradições na transformação do espaço geográfico, especialmente das relações sociais vivenciadas naquele lugar.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Nordestino**: uma invenção do falo – uma história do gênero masculino. Maceió, AL: Edições Catavento, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/SO104-026X2003000200026/9212>. Acesso em: 11 de outubro de 2015.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

CASTELLAR, S. **Ensino de Geografia**. Coordenação Ana Maria Pessoa de Carvalho. São Paulo: Ed. Cengage Learning, 2011. 166p. (Coleção Ideias em Ação)

CORRÊA, Carlos Humberto Pederneiras. **História oral**: teoria e técnica. Florianópolis, SC: UFSC, 1978.

CUNHA, E. da. **Os Sertões**. Edição didática preparada pelo prof. Alfredo Bosi. Cotejo e estabelecimento do texto pelo Prof. Hersílio Ângelo. 2. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1975. 405 p. Disponível em: <http://www.sudoc.abes.fr/DB=2.1/SRCH?IKT=12&TRM=012799319>. Acesso em: 18 de outubro de 2015.

_____. **Os Sertões**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

KADARÉ, I. **Abril Despedaçado**. Tradução do albanês Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KADARÉ, I. **Abril Despedaçado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. Tradução de Bernardo Joffily.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (I-Feuerbah). São Paulo: Hucitec, 1984.

NÓBREGA, F. P. **Vingança, Não**: depoimento sobre Chico Pereira e cangaceiros do Nordeste. 3. ed. João Pessoa, PB: Freitas Bastos, 1989.

PONTUSCHKA, N. N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 384p. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

PORTUGAL, J. F.; MARTINS, V. A. (org.). **Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012. 272p.

SALLES, W. **Abril Despedaçado**. Site oficial do filme. 2007. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0291003/>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

SANTOS, M. **A revolução tecnológica e o território**: realidades e perspectivas. Terra Livre, 1991. 152 p.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. 96p.

SOUSA, S. T. Luta de classes no campo e a construção do território camponês. *In*: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA. Niterói, RJ, 2009, **Anais** [...] . Disponível em: <http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completos/Suza-ne%20Tosta%20Souza.pdf> . Acesso em: 01 de novembro de 2015.

VASCONCELOS, V. N. P. “Mulher séria” e “cabra-macho: por outras representações de gênero no Sertão baiano. *In*: ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. Fortaleza, CE, 2009. **Anais** [...]. 08 p. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1200.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2015.

APROXIMAÇÕES ENTRE GEOGRAFIA, TERRITÓRIO E RELIGIÃO NO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS, PARAÍBA

Maglandyo da Silva Santos¹

Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo²

Introdução

A geografia, em sua totalidade, procura analisar o espaço geográfico e suas categorias base – lugar, paisagem, região e território, entre inúmeros conceitos inerentes a esta ciência – na busca por decifrar o mundo e a sociedade que a constituem e transformam, ao passo que, dialeticamente, pelo mundo é transformada.

É por meio dessa ciência social que nos debruçamos, em especial o primeiro autor do presente texto, sobre a dimensão religiosa na geografia, entendida como produto e produtora do espaço, utilizan-

[1] Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor da rede pública de ensino do município de Cajazeiras-PB. E-mail: magdanca@gmail.com.

[2] Professora Adjunta na UFCG, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Gestão do PIBID 2015-2018. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. Colaboradora na Coordenação de Área de Residência Pedagógica Subprojeto Geografia, 2018-2020. Orientadora do trabalho de conclusão de curso (TCC) do primeiro autor. E-mail: ivanaldadantas@gmail.com.

do-se da categoria geográfica território. Sua tomada pela linha de pesquisa parte dos estudos realizados ainda na graduação, entre os anos de 2011 e 2017, no curso de licenciatura em Geografia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, município de Cajazeiras, região geográfica Intermediária de Sousa-Cajazeiras, pertencente ao estado da Paraíba.

Nos últimos anos do curso, por oportunidade das disciplinas de Estágios Supervisionados, experimentamos diferentes metodologias de ensino para debater a questão religiosa de matriz africana (candomblé, umbanda, entre outras) nas aulas de Geografia, junto ao Ensino Fundamental, Anos Finais, em uma escola pública da cidade (SANTOS; DI LORENZO, 2015). Posteriormente, desenvolvemos o trabalho de conclusão de curso (TCC), orientado pela segunda autora deste texto, mapeando os ambientes religiosos (igrejas, templos, centros e terreiros) dos quatro grupos religiosos de maior abrangência na cidade de Cajazeiras: católicos, evangélicos, espíritas e candomblecistas/umbandistas. Além disso, ainda realizamos uma pesquisa de cunho etnográfico em um templo de matriz africana, vizinho a um centro espírita, suas territorialidades, crenças, tradições e a relação entre os espaços sagrados (SANTOS, 2017).

Dentro dos limites das experiências de campo, tomamos conhecimento acerca da diversidade de produções acadêmicas e de pesquisadores comprometidos com estudos da religiosidade no âmbito da geografia, tais como Claval (1999), Raffestin (1993), Corrêa (2004) e Rosendahl (1995, 1996). Os autores contribuem para nosso aprofundamento no campo de pesquisa da geografia cultural, a partir da qual entendemos a religião como um elemento presente no seio da sociedade, personificando-se como uma de suas características estruturais, como um de seus agentes produtores, criada pela humanidade, paulatinamente desenvolvendo modos de vida em que se faz presente. Por isso, aos olhos da geografia, vemos a possibilidade

de analisar diversas dinâmicas sociais, ligadas à dimensão religiosa, às relações de poder e ao território.

Tomando por base a discussão teórica realizada nesse trabalho pretérito, as sessões a seguir caracterizarão a categoria geográfica território e a religião para discorrer sobre as relações de poder produzidas no espaço, a partir do território e da religião. Com isso, podemos abrir possibilidades de discussão acerca das dinâmicas sociais envoltas nas questões relacionadas à religiosidade que foram investigadas na cidade de Cajazeiras.

A geografia e a espacialidade expressas no território

Iniciamos nossa discussão em Corrêa (1998), que designa o sentido etimológico da palavra território como derivada do latim *terra* e *torium*, significando a apropriação de uma determinada terra, ou seja, um espaço dominado por alguém. Vale destacar que, não necessariamente, a terra pertence a alguém como propriedade, mas no sentido de sua apropriação. Segundo o autor, o território é como “[...] o espaço revestido da dimensão política, afetiva ou ambas” (CORRÊA, 1998, p. 251), conferindo-lhe dois atributos para o pertencimento ao território, quais sejam propriedade e posse da terra, do espaço delimitado em fronteiras.

Primeiramente, a propriedade da terra é atribuída pelo controle legítimo e político, desde que aquela apresente um dono por direito. Uma fazenda em que o dono tenha a escritura de herança/compra do imóvel ou mesmo a terra conquistada no exercício da força (guerra) são bons exemplos. Em ambos os casos, a terra é devidamente dimensionada em seus limites de fronteiras. Já o segundo atributo do território se refere à sensação afetiva (simbólica) de posse, conforme enfatiza Ratzel (2011), o qual afirma a necessidade vital do Estado de que a população mantenha uma relação com o solo em que vive.

Corroborando a discussão em seu sentido etimológico, Raffestin (1993) infere que a categoria território tem gênese no espaço, de modo que um fragmento espacial se torna território tão somente quando um ator social se apropria dele, atribuindo-lhe o significado de propriedade, seja concreta e/ou simbólica. A propriedade é mantida pelo poder que esse ator impõe sobre o espaço, pois é no território que o ser humano mantém suas relações de poder; espaço este territorializado a partir dessas relações (SOUZA, 2016).

O fato é que, na ciência geográfica, o conceito de território foi tradicionalmente vinculado aos domínios estatais do solo, os chamados *territórios nacionais*. Nesse segmento da corrente clássica da geografia e determinista, Ratzel (2011) entende que será na consolidação do poder sobre o solo terrestre que o Estado, entidade que formaliza o povo existente e organizado no espaço, irá florescer. Para o autor (RATZEL, 2011, p. 51), “o Estado é obrigado a viver do solo. Ele possui invariavelmente apenas as vantagens oferecidas por um solo que lhe é assegurado”. Logo, o povo necessitaria ter um território e o Estado, um solo pátrio. Essa dependência é justificada em Ratzel (2011) exatamente pela sensação afetiva de posse do solo, conforme vimos em Corrêa (1998), o qual afirma que a relação afetiva e simbólica da população com o solo assegura o poder do Estado sobre o território (e sobre a população).

Superando a visão ratzeliana, Souza (2016) nega que o território deva ser entendido apenas em sua extensão de Estado nação, de domínio puramente administrativo das terras delimitadas que pertençam a determinado país. De acordo com esse autor, o território pode ser apreendido desde a dimensão do espaço familiar ou residencial, até mesmo a dimensão corporal, podendo ampliar em dimensões internacionais, por exemplo, os grupos de integração econômica do Mercosul. O território teria outras nuances: seria ele dinâmico, passível de mudar de forma (tornar-se maior, menor ou

diferente), nascer ou acabar, em escalas temporais seculares ou mesmo instantâneas.

Ainda a respeito dessa dinâmica espacial, Haesbaert (2012) identifica um aspecto importante para a caracterização do território: o *controle de acesso* das fronteiras. Conforme assinala o autor, esse controle formaliza o espaço, normatiza-o e impõe determinados limites. Podemos dizer que, para a manutenção estratégica do espaço e do poder sobre ele, o membro hegemônico das relações de poder deve ser detentor do acesso sobre as fronteiras, pois o controle de acesso é a garantia de manutenção da ordem em um território, impedindo a tomada deste por outros indivíduos que estejam em outros territórios. O território, segundo Haesbaert (2012), é o espaço político do controle e da manutenção do poder.

Atrelado ao conceito de território, existe a sua prática: a territorialidade. Juntamente com Corrêa (2004), Haesbaert (2007) e Sack (1986), a entendemos como uma estratégia político-cultural, idealizada e promovida por um indivíduo ou grupo para a constituição e manutenção de um território ou seja, para o seu controle, esteja este território materializado no espaço ou de forma simbólica. Um exemplo corrente entre Haesbaert (2007) e Claval (1999) acerca dessa imaterialidade está na Terra Prometida dos judeus, uma terra que não estava tão bem definida em fronteiras espaciais, mas sim na ideia e nos simbolismos de todo um povo.

Em Sack (1986), um elemento se destaca na formulação da territorialidade: para o autor, o conceito não trata do controle sobre a materialidade do espaço, mas do controle das ações humanas e não humanas, ao afirmar suas práticas sobre o território. As formas de controle das ações e do acesso ao território, bem como a moldagem do comportamento humano, são o foco da territorialidade em Sack, pois nelas estaria a expressão de poder do indivíduo sobre o/por meio do espaço. Seguindo a ideia, Haesbaert (2007) provoca uma

distinção entre os territórios de acordo com aqueles que os constroem e dominam: os indivíduos, os grupos, o Estado e mesmo as instituições, como a Igreja, entre outros. Nisso, formam-se os territórios religiosos e as estratégias de controle que neles são mantidas. Com o conceito de territorialidade em Sack (1986), acreditamos que a religião deve atentar-se à esfera do controle sobre o comportamento, essência da dinâmica territorial do ser humano em sociedade, para além da materialidade do espaço, o substrato espacial e material descrito por Souza (2016).

Manifestações religiosas e suas configurações na formação espacial

Caracterizar a religião, parte constituinte da sociedade, como agente produto e produtora desta (ROSENDAHL, 1996), atuante intrínseca e diretamente nas relações sociais, é uma tarefa complexa. Sua análise passa pelo sentido de valor ao qual cada indivíduo atribui à presença da religiosidade, tanto na formação da sociedade como na razão da sua própria existência.

Inicialmente, apresentamos o conceito de religião em Durkheim (2018, p. 79), caracterizada por esse autor como um “sistema solidário de crenças segundas e de práticas relativas a coisas sagradas [...]; crenças e práticas que unem na mesma comunidade moral, chamada igreja, todos os que a ela aderem”. Dessa forma, a religião é um sistema de crença estabelecido entre o ser religioso e o sagrado, sistema esse que é repleto de relações de poder no espaço, logo, relações territoriais.

Já em Eliade (2010), o ser religioso é um indivíduo dependente de uma entidade suprema e de suas obras divinas, que necessariamente desafiam as leis da física, ou seja, é dependente dos feitos sobrenaturais de sua divindade. Essa dependência é íntima ao religioso, seja motivada pelo temor ou pelo amor a Deus, os quais se

confundem neste conceito. A religião seria a crença nos poderes inexplicáveis e divinos do Sagrado; a crença de seus milagres, mas também a relação interpessoal (dependente, contudo, menos verticalizada) do religioso com o divino que lhe concede favores, quando a devoção é tida como verdadeira (WILGES, 2010).

Mesmo diante dessas concepções em torno da religião, ainda existem várias lacunas conceituais a serem preenchidas. Hock (2010) discute essas lacunas, inicialmente, ao afirmar que o conjunto de conceitos acerca do termo religião utilizado academicamente está orientado pela visão da cultura ocidental, eurocêntrica e colonial. Essa ideologia cria como sua antítese o Oriente e atesta a figura do *outro*, deixando à margem muitas construções históricas divergentes do Ocidente, inclusive, a ideia de religião. Para o autor, existem várias expressões de diversas partes do mundo que podem ser atribuídas à religião. A expressão árabe *din* (“acertar algo que se deve a Deus”), a hindu *dharma* (“o que os deuses seguram, mantêm unido”), a chinesa *bai shen* (“veneração dos deuses”), entre outras.

Além da diferença conceitual, Hock (2010) atribui uma segunda lacuna diante da dificuldade de encontrar um elemento geral que una todas as religiões do mundo. Um primeiro elemento discutido por ele, a presença de um *Deus*, ou seja, uma deidade, no seu sentido singular ou plural. Acontece que, mais uma vez, voltamos ao vínculo cultural com o Ocidente. Logo, incongruências podem não colocar o budismo como uma religião, pois ele não apresenta a figura de um Deus, como podem confundir o candomblé, uma religião brasileira de matriz africana, com uma religião politeísta, já que existe o culto aos orixás (divindades africanas), paralelo à figura de sua única deidade, o Deus Supremo, Olodumaré (BENISTE, 2014).

Por isso, Hock (2010, p. 29) conceitua religião de uma maneira bastante abrangente como “um constructo científico que abrange todo um feixe de definições de caráter funcional de conteúdo”. Essas definições ou elementos que a compõem seriam a ética e os aspectos

de atuação social (comportamental); as dimensões rituais; as dimensões cognitivas e intelectuais, como a fé e a doutrina; as dimensões simbólico-sensuais; e as dimensões de experiências místicas, de cura, de revelação, de salvação, entre outras.

Outra formulação conceitual ampla para a religião é proposta por Coutinho (2012, p. 187). Para o autor:

A religião é um sistema composto por descrições do sagrado, respostas ao sentido do mundo e da vida (crenças), meios, sinais, experiências de ligação a esse sagrado (práticas), orientações normativas do comportamento (valores) e atores coletivos com regras e recursos próprios (coletividades).

Ambas as propostas mantêm o conceito aberto diante da diversidade religiosa mundial. Contudo, para além de uma teoria pensada e abstrata, a religião é uma dimensão da sociedade que comunica ideias e que faz delas realidade, materializando-se nas ações humanas de um determinado grupo que crê e que manifesta poder. Nos dizeres de Bourdieu (2015), mais do que um aspecto transcendental (imaterial e simbólico) do ser humano na busca de sua salvação, a religião é a expressão da legitimidade do discurso criador (ideológico e gnosiológico) da sociedade, pertencente ao grupo hegemônico mantenedor das relações de poder sobre os demais hegemonzados, a quem impõem esse discurso. Ou seja, a religião é capaz de atuar no reforço da legitimação da classe social dominante, demonstrando (a classe dominante) seu império político.

A religião, as relações de poder e a construção de territórios religiosos

Por que envolver relações de poder na compreensão dos aspectos religiosos? Raffestin (1993) enfatiza a existência das relações de

poder na religião em sua manifestação direta com o sagrado e o profano, uma dupla condição segundo a qual o espaço pode se expressar como sagrado ou como profano. Eis o princípio da territorialização da fé. O território sagrado compreendido como o espaço singular em que o sagrado, a essência da vida na Terra, se manifesta (ROSENDAHL, 1995). Em contrapartida, o território profano é o oposto: o espaço onde não existe a manifestação do sagrado (ELIADE, 2010), um espaço comum, neutro, não sacro.

Eliade (2010, p. 25) acrescenta:

Para o homem religioso, o espaço não é homogêneo: o espaço apresenta roturas, quebras; há porções de espaço qualitativamente diferentes das outras. [...] Há, portanto, um espaço sagrado, e por consequência “forte”, significativo, e há outros espaços não sagrados, e por consequência sem estrutura nem consistência, em suma, amorfos.

Para o autor, pertencentes a territórios limitantes entre si, os espaços sagrados são permeados por espaços profanos, cabendo ao ser humano escolher onde viver, sabendo que o espaço sagrado é considerado o único “real” e aceitável. Isso possibilita a identificação de indivíduos de uma sociedade com poderes e hierarquias diferenciadas e os outros, aquelas que não *vivem no e a partir do* sagrado, que habitam o profano. Implica dizer que aquelas pessoas que não vivem em torno de uma religião, seguindo seus preceitos, crendo em sua doutrina ou contribuindo para sua consolidação, vivenciam em absoluto os espaços profanos, onde o sagrado não se manifesta. Logo, no macroespaço de um país como o Brasil, ou no microespaço da cidade de Cajazeiras, existem espaços habitados onde o sagrado se manifesta, margeados por outros espaços habitados, tidos como profanos.

Para Eliade (2010), independentemente da escala espacial (e populacional), desde os tempos antigos, o ser humano procurou

distinguir esses dois fragmentos do espaço, tendendo a se manter no espaço sagrado, e essa preferência ocorre, segundo Eliade (2010, p. 18-19), porque “o *sagrado* equivale ao *poder* e, em última análise, à *realidade* por excelência [...]. É, portanto, fácil de compreender que o homem religioso deseje profundamente *ser*, participar da *realidade*, saturar-se de poder”.

Na concepção eliadeana, o ser humano sempre distinguiu esses dois fragmentos do espaço, priorizando manter-se no sagrado. Entretanto, vemos agora que o motor que movimenta essa distinção é o fato de que o sagrado equivale ao poder. Ou seja, para o autor, estar no espaço do sagrado ou onde obteve manifestações deste dá ao indivíduo o poder do inexplicável, o poder da criação do mundo. Quem está em contato com o sagrado está acima dos homens comuns, iconicamente emana poder.

Para ter poder, “[...] o homem religioso sempre se esforçou por estabelecer-se no ‘Centro do Mundo’” (ELIADE, 2010, p. 26), compreendendo o *Centro do Mundo* todo o espaço em que há a manifestação do sagrado, por isso, importante objeto de desejo. Simbolicamente, determinados espaços da cidade se erguem sobre outros espaços, por sua importância religiosa, e passam a manter viva uma circulação de pessoas desejosas do sagrado e do poder que lá existe: igrejas, terreiros, centros e templos se tornam verdadeiros *Centros do Mundo*, espaços de manifestações da fé.

Doravante, vejamos o ser humano dedicado à religião não mais como um indivíduo singular, mas como partícipe de um grupo seletivo, que atribui à religião o caráter de “instrumento de comunicação, mas também, e até mesmo na essência, um instrumento de comunhão, manipulado pelas organizações” das sociedades contemporâneas (RAFFESTIN, 1993, p. 120). As organizações podem ser tanto representadas pela Igreja, que define sua hierarquia baseando-se em seus próprios dogmas, como também pelo Estado, que se alia à influência da religião sobre o povo para também manter o poder e a ordem.

Raffestin (1993, p. 124) afirma que “as grandes religiões são aquelas que conseguem controlar porções importantes do invólucro espaço-temporal das coletividades”. Ou seja, aquelas que detêm o maior número de fiéis, como também o estrato societal mais importante de cada comunidade (com cargos elevados ou popularidade, como por exemplo, políticos). O foco não é mais a salvação, mas a proposta da salvação em massa: monopólios de algumas religiões sobre outras, a exemplo da experiência brasileira: temos em nosso país em torno de 65% da população adepta ao catolicismo (IBGE, 2011), religião hegemônica no Brasil há séculos, mas que vem perdendo espaço para os cultos evangélicos, que, nas últimas décadas, já representam aproximadamente 22% da população.

Já falamos da distinção entre o espaço sagrado e o profano, assim como das grandes e pequenas religiões. Porém, o espaço sagrado não deve ser compreendido como unitário, muito menos como se existisse uma única forma de professar a fé. Comumente, em uma sociedade complexa, existem indivíduos que seguem uma crença diferente de outros tantos e, como tal, coexistem vários *Centros do Mundo* atuantes, direta ou indiretamente, no funcionamento social, o que nos leva a crer nos ambientes religiosos como instituições políticas e econômicas (ROSENDAHL, 1995), agentes modeladores de atitudes, atuantes em diferentes aspectos sociais, como a agricultura, o comércio, a economia e a cultura, assim como na política (CLAVAL, 1999).

No Brasil, o cristianismo – em especial a corrente do catolicismo – ocupa de forma hegemônica os espaços de poder e cultura: a prática do jejum e o consumo de peixe na Semana Santa, as festas juninas “apadrinhadas” por São João, São Pedro e Santo Antônio, bem como os feriados de Páscoa, Natal e Corpus Christi; a predominância de seus templos nas áreas centrais das cidades; até mesmo os nomes bíblicos que “batizam” não só pessoas, mas toda uma toponímia de ruas, edifícios, bairros, cidades e unidades federativas.

Estritamente no aspecto político, a religião atua influenciando ações e intencionalidades do Estado:

A estreita ligação entre o Estado e a Igreja determina, com frequência, uma religião de Estado e uma Igreja de Estado [...]. As interdições, as obrigações, os sacrifícios de ordem religiosa são, de certa forma, sancionados pelo temporal, e é aí mesmo que adquirem uma força enorme, pois a transgressão das regras e das normas tem não somente consequências no plano espiritual, mas também no plano temporal. A comunidade está então encerrada em laços político-religiosos extremamente fortes. (RAFFESTIN, 1993, p. 124).

Sendo assim, decisões e posicionamentos do Estado que tenham forte apelo à ética e à moralidade, por exemplo, a descriminalização do aborto e o casamento homoafetivo, passam pelo crivo religioso, e qualquer violação das regras tem consequências no plano da legalidade e na ética espiritual.

É notável como determinadas religiões são capazes de se estabelecer no seio social e projetar seus devotos como representantes do povo no campo político. Isso porque, segundo Raffestin (1993, p. 125), “[...] essa estreita ligação entre a Igreja e o Estado desemboca finalmente, numa predominância do Estado, que manipula a religião para assentar seu poder”, de modo que as ordens ditadas pela classe dominante que compõe o aparelho do Estado são (im)postas para o povo sob justificativas costumeiramente de base religiosa, portanto, “incontestáveis”.

Exemplifiquemos a atuação político-religiosa pela ação da Coroa Portuguesa na pessoa do Rei de Portugal D. Afonso V. O Rei tinha laços políticos com a Igreja Católica do século XV, representada pelo Papa Nicolau V, com quem trocou algumas cartas, entre elas a Bula

Papal *Dum Diversas*,³ datada de 1452, e a *Romanus Pontifex*,⁴ do ano de 1455. Juntas, as cartas concediam poderes para os portugueses conquistarem novos territórios e escravizarem seus povos por todo o Novo Mundo, classificados ali como pagãos, garantindo que não havia penalidades. Então, a Coroa Portuguesa institucionalizou o catolicismo como a religião oficial de todas as suas colônias, inclusive o Brasil, o qual a Coroa havia recém colonizado e que, mesmo em tempos atuais, ainda se mantém com hegemonia de católicos.

Esse movimento foi um ato político e religioso, principalmente quando analisamos que ele parte de um combate à recente Reforma do Movimento Luterano, que, naquela época, espalhada por toda a Europa, enfraquecia a Igreja Católica, conforme enaltecido por Zotti (2009, p. 23):

A ruptura do cristianismo levou a Igreja Católica, até então considerada religião universal, a “renovar-se” de acordo com o movimento conhecido como a Contra Reforma. O Concílio de Trento (1545-1563), além de confirmar os pontos centrais da doutrina católica, estabelece outras tarefas para os eclesiásticos, entre estas, os estudos bíblicos e teológico-filosóficos que favorecem o nascimento, o desenvolvimento e a consolidação de diversas ordens religiosas, com o objetivo de frear o avanço do protestantismo e de difundir a religião católica nos países do Novo Mundo. Mesmo com essas iniciativas renovadoras, a Igreja Católica se volta para os princípios da Idade Média e a filosofia de Aristóteles [...], defende a subordinação da política à moral e retoma a relação de dependência do Estado à Igreja.

[3] Bula datada de 18 de junho de 1452 (SALES, 2009).

[4] Bula datada de 8 de janeiro de 1455 (*ibid.*).

A Igreja Católica agiu na tentativa de frear o crescimento do protestantismo na Europa. Aos jesuítas, foi dado pela Coroa Portuguesa grande poder político e eles partiram pelo mundo a catequizar forçosamente todos os povos conquistados, inclusive no Brasil, país com grande população indígena e depósito de milhares de africanos escravizados.

Justificada pela fé e pela Coroa, o catolicismo promoveu a destruição de culturas americanas e africanas (uma política de Estado, mas justificada na Igreja), forçando escravizados a assumirem a cultura do dominador: idioma, trajés, costumes e crenças religiosas. Afinal, como organização social, “toda Igreja se comporta da mesma maneira que qualquer outra organização: procura se expandir, reunir, controlar e gerenciar. Procura codificar todo o seu meio” (RAFFESTIN, 1993, p. 127).

A religião também atua na manutenção ou na tomada de posto hegemônico de uma crença sobre as demais. Muitas vezes, o posto de liderança é mantido com respeito à diversidade, contudo, em outros casos, é exercido relegando-a ao status de profana ou de feitiçaria, contribuindo para o exílio social e a segregação de várias religiões. Segundo Bourdieu (2015, p. 43):

A oposição entre os detentores do monopólio da gestão do sagrado e os leigos, objetivamente definidos como profanos, no duplo sentido de ignorantes da religião e de estranhos ao sagrado e ao corpo de administradores do sagrado, constitui a base do princípio da oposição entre o sagrado e o profano e, paralelamente, entre a manipulação legítima (religião) e a manipulação profana e profanadora (magia ou feitiçaria) do sagrado, quer se trate de uma profanação objetiva (ou seja, a magia ou a feitiçaria como religião dominada), quer se trate da profanação intencional (a magia como antirreligião ou religião invertida).

Para o autor, o status de “feitiçaria” pode ser atribuído pela religião hegemônica àquelas pessoas que não se adequam aos preceitos institucionalizados pela classe dominante, já que professam outras crenças. Como se a diferenciação entre o sagrado e o profano – o que é legítimo ou não legítimo – velasse o objetivo dos detentores dos meios de manipulação do sagrado hegemônico em se manter no poder pela exclusão, extinção ou profanização das demais crenças. Bourdieu (2015, p. 70) completa:

A Igreja contribui para a manutenção da ordem política, ou melhor, para o reforço simbólico das divisões desta ordem, pela consecução de sua função específica, qual seja a de contribuir para a manutenção a ordem simbólica: (I) pela imposição e inculcação dos esquemas de percepção, pensamento e ação objetivamente conferidos às estruturas políticas e [...] (II) ao lançar mão da autoridade propriamente religiosa de que dispõe a fim de combater, no terreno propriamente simbólico, as tentativas proféticas ou heréticas de subversão da ordem simbólica.

Portanto, diante da breve discussão realizada, acreditamos que a compreensão acerca da religião e suas relações de poder no espaço social, perpassa a necessidade de uma interpretação mediada pela análise do território, sejam os territórios religiosos externos ou internos ao Brasil. Isso porque, refletindo a partir de Souza (2016) e Haesbaert (2007), o território religioso se constitui como um espaço passível de aumentar, diminuir ou mudar de lugar; de se tornar mais forte ou abrir suas fronteiras, de ser concentrado ou estendido continente afora.

A religião, atuando no território de forma política, é capaz de influenciar, direta e indiretamente, as estruturas sociais que estabelecem a língua, a cultura, a economia e a toponímia dos lugares, pois

se coloca como um poder excelso e incontestável perante os indivíduos que nela creem, controlando ações e comportamentos. Esse argumento foi e continua sendo suficiente para muitos que compõem as classes dominantes e/ou o aparelho de Estado agirem no campo religioso, disputando territórios e mentes. De forma velada ou não, autorizam e oficializam regimes escravistas e promovem a intolerância religiosa, como é notável com os casos recorrentes sofridos pelas religiões de matriz africana em nosso país.

Referências

BENISTE, J. **Ọrun–Àiyé: o encontro de dois mundos**: o sistema de relacionamento nagô-yorubá entre o Céu e a Terra. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CLAVAL, P. O território da transição da pós-modernidade. **GEOgraphia**, n. 2, p. 7-26, 1999. Disponível em: <https://bit.ly/2AcvA9T>. Acesso em: 28 de junho de 2020.

CORRÊA, Aureanice de M. **Irmandade da Boa Morte como manifestação cultural afro-brasileira: de cultura alternativa a inserção global**. 2004. 323 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, CCMN/PPGG, Rio de Janeiro, 2004.

CORRÊA, R. L. Territorialidade e corporação: um exemplo. *In*: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia Aparecida de; SILVEIRA,

Maria Laura (orgs.). **Território**: globalização e fragmentação. 4. ed. São Paulo: HUCITEC/ANPUR, 1998. p. 251-256.

COUTINHO, J. P. Religião e outros conceitos. **Sociologia**, v. 24, p. 171-193, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3bDOpm1>. Acesso em: 18 de maio de 2021.

DURKHEIM, É. **As formas elementares de vida religiosa**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2018.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. *In*: CORRÊA, Roberto Lobato; CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia**: conceitos e temas. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p. 165-205.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v. 9, n. 17, p. 19-45, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2ObDofT>. Acesso em: 12 de maio de 2019.

HOCK, K. **Introdução à ciência da religião**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/1IgZcxk>. Acesso em: 30 de novembro de 2016.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RATZEL, F. A relação entre o solo e o Estado: o Estado como organismo ligado ao solo. **Espaço e Tempo**. n. 29, p. 51-58, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2enXDDf>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2015.

ROSENDAHL, Z. Geografia e Religião: uma proposta. **Espaço e Cultura**, n. 1, p. 45-74, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/31VLR3g>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.

ROSENDAHL, Z. O sagrado e o urbano: gênese e função das cidades. **Espaço e Cultura**, n. 2, p. 25-40, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/31RSsa2>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2019.

SACK, R. **Human territoriality**: its theory and history. London: Cambridge University Press, 1986.

SALES, M. O. I. **O Império do Quinto Afonso de Portugal (1448-1481)**. 2009. 346 f. Tese (Doutorado em História)–Unicamp, Campinas, 2009. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/imperio-quinto-afonso-portugal-1448-1481-la-quete-dempire-dalphonse-v-roi-du-portugal-1448-1481>. Acesso em: 21 de agosto de 2021.

SANTOS, M. da S. **Territórios religiosos no município de Cajazeiras-PB**: um debate geográfico acerca de diferentes manifestações da fé. 2017. 140 f. Monografia (Graduação em Geografia)–UFCG, Cajazeiras, 2017.

SANTOS, M. da S; DI LORENZO, Ivanalda Dantas Nóbrega. Território religioso e o espaço das diferentes manifestações da fé. *In*: II CINESTAR – COLÓQUIO INTERNO DO GESTAR. João Pessoa, **Anais** [...]. UFPB, 2015.

SOUZA, M. J. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

WILGES, I. S. **Cultura Religiosa**: as religiões no mundo. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ZOTTI, S. A. **A função social do ensino secundário no contexto de formação da sociedade capitalista brasileira**. 2009. 298 f. Tese (Doutorado em Educação)–Unicamp, Campinas, 2009.

EVASÃO ESCOLAR EM ESCOLA DO CAMPO EM MUNICÍPIO NO ESTADO DO CEARÁ

Maiara Felix Fernandes¹

Cícera Cecília Esmeraldo Alves²

Introdução

Este texto é fruto de uma inquietação referente ao descuido com as escolas e a educação no campo. A curiosidade pelo tema escolhido na pesquisa de trabalho de conclusão de curso – TCC que resultou neste trabalho partiu de relatos de egressos de uma escola do campo em município no Estado do Ceará, além de pais temerosos pelo fechamento das escolas de suas comunidades, pois teriam prejuízos acarretados pela perda da instituição considerada por eles (2016) como “importante para a formação dos moradores das áreas rurais”. Também surgiu das vivências em projetos de pesquisa e extensão, como o Projeto Núcleo de Extensão e Desenvolvimento Territorial – NEDET Alto Sertão e o Projeto de Bolsa de Extensão –

[1] Graduada em licenciatura em Geografia no CFP/UFCG, campus Cajazeiras. E-mail: maiarafelix17@gmail.com.

[2] Professora Adjunta na UFCG, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2015-2018. Coordenadora de Área do Programa Residência Pedagógica Subprojeto Geografia, 2018-2020 e Colaboradora na Coordenação de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. E-mail: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

PROBEX, intitulado Ensino Interdisciplinar na Formação Continuada de Educadores da Escola do Campo no Assentamento Acauã, município de Aparecida-PB, ambos desenvolvidos no ano de 2016, os quais contribuíram para a ampliação do debate e o entendimento acerca do campo como espaço de vida e de lutas por direitos humanos.

Progressivamente, as escolas do campo vivenciam um iminente processo de fechamento por diversos fatores, ressaltando-se o descaso do Estado com o campo brasileiro e com a negação de seus sujeitos em suas diversidades. Este é o principal fator que nos move à realização da pesquisa resultante neste texto, a fim de identificar o que realmente está acontecendo para que essas escolas cheguem a ser fechadas. Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica de campo e documental junto a uma escola do campo em um município no Estado do Ceará – CE.

No Brasil, até o ano de 2015, houve o fechamento de mais de 37.000 escolas do campo. O entendimento do campo como espaço subordinado à cidade, de inferioridade, atraso, somado à promoção de políticas que enaltecem a educação urbanocêntrica, em detrimento da invisibilidade dos povos do campo, de suas culturas, direitos e, especialmente, da Política Nacional de Educação do Campo, tem provocado a intensificação da problemática da sucessão familiar no campo, o êxodo rural, a ausência ou mesmo ineficiência de políticas públicas voltadas ao campo. Igualmente, as altas taxas de analfabetismo no campo, o enfraquecimento da política de formação de professores do campo, a falta de corpo docente qualificado, as dificuldades de acesso à escola por professores e alunos, a ausência de assiduidade de alunos para o funcionamento das escolas, entre outros fatores, denunciam o campo como espaço de invisibilidades pela ótica do Estado, mas também um espaço de resistências quando consideramos a força e a organização dos movimentos sociais do campo.

Durante a realização das disciplinas de Estágios Supervisionados na escola do campo do município ante mencionado, percebemos

que poucos alunos estão matriculados e menos ainda comparecem à escola com regularidade. Esta escola vem sofrendo ameaças de fechamentos desde o ano de 2016, somente permanecendo aberta pela organização das famílias da comunidade em reivindicações junto ao poder público. Além dessa problemática, destaca-se a existência de evasão escolar no espaço considerado.

As primeiras informações foram obtidas por meio de conversas informais. A evasão nessa escola tornou-se uma realidade, como consequência, a escola pode ser fechada por não completar o total de alunos necessários para o funcionamento obrigatório, de 15 alunos para o Ensino Fundamental e de 25 alunos por sala no Ensino Médio. No ano de 2016, este total não estava sendo atingido pela escola, despontando no cenário nacional como mais uma escola em luta para permanecer aberta para que a educação seja feita no campo, fortalecendo as identidades camponesas e o lugar desses sujeitos.

No Brasil, na história da educação no campo, apesar das muitas dificuldades encontradas, já houve alguns avanços ao longo das últimas duas décadas, frutos de lutas e resistências motivadas pela reivindicação do Movimento por uma Educação no Campo,³ principalmente por parte do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra – MST. A partir do ano de 2016, iniciou um novo momento no país, a partir do qual a Política Nacional de Educação do Campo vem sofrendo recuos e desmontes, culminando inclusive com o fechamento de escolas do campo, entre outros retrocessos nessa área.

A pesquisa envolveu 15 participantes, atingindo três famílias de alunos, entre os quais, 10 ex-alunos da escola, aos quais foi aplicado questionário para a obtenção de informações. Uma entrevista

[3] O Movimento por uma Educação no Campo é um coletivo nacional constituído por diferentes movimentos sociais do campo que debatem e discutem uma proposta de educação para a população do campo que prime pelas suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Suas proposições estão representadas aqui pelos textos de Arroyo, Caldart, Molina (2004) e Fernandes, Cerioli e Caldart (2004).

foi realizada com a diretora da escola e outra com o secretário de Educação Municipal. A metodologia envolveu entrevistas e questionários junto às famílias e entrevista com o secretário de Educação, cujos roteiros destinavam-se a identificar causas da evasão escolar, bem como foi discutida a influência da nova Escola Técnica e suas correlações com a evasão na escola campo de pesquisa.

Evasão escolar: o que é e qual a sua causa?

Em geral, a evasão escolar é compreendida como o abandono da escola por parte do aluno que está matriculado no período letivo, após ele já ter iniciado as suas atividades e, devido a algum motivo, vem a deixar de frequentar as aulas.

Outra situação que é considerada como evasão é quando o aluno não renova sua matrícula e, com isso, não pode iniciar o período letivo, já que o aluno rompe seu vínculo com a instituição de ensino. Alguns autores definem a evasão escolar com conceitos que nem sempre dialogam entre si, o que acaba gerando dificuldades nas análises.

Conforme Dore e Luscher (2011, p. 775), a evasão significa um processo que envolve múltiplas nuances:

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um dropout.⁴

[4] Dropout significa desistência, saída, estar fora, cair fora.

Para Johann (2012, p. 65):

A evasão é um fenômeno caracterizado pelo abandono do curso, rompendo com o vínculo jurídico estabelecido, não renovando o compromisso ou sua manifestação de continuar no estabelecimento de ensino. Esta situação de evasão é vista como abandono, sem intenção de voltar, uma vez que, não renovando a matrícula, rompe-se o vínculo existente entre aluno e escola.

Já para Queiroz (2004), evasão escolar pode ser considerada como o abandono da escola antes da conclusão de uma série ou de um determinado nível. A evasão consiste no ato ou processo de evadir, fugir, escapar ou esquivar-se dos compromissos assumidos ou por vir a assumir. Com isso, pode-se entender que o conceito de evasão é marcado pelo abandono da instituição pelo aluno.

Podemos observar que os conceitos de Johann (2012) e Queiroz (2004) dialogam entre si. Segundo estes, o conceito da evasão é quando o aluno abandona a escola antes da conclusão do ano letivo. Já no conceito de Gaioso (2005), a evasão escolar é “um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos”.

Os motivos que levam a evasão são variados, como destaca Machado (2009), podendo ocorrer devido a afastamento da família, não identificação com o curso escolhido, drogas, excesso de atividades propostas pela escola, dificuldades relativas a aprendizagem, desmotivação, formação escolar inadequada às necessidades do educando, distanciamento cultural entre escola e aluno, práticas pedagógicas e aspectos institucionais, entre outros.

Moreira (2012) já destaca mais alguns motivos, como dificuldade de conciliar o horário de estudo e o trabalho, necessidade de trabalhar, distância entre a casa e a escola e/ou do trabalho, dificuldades financeiras, falta de motivação para continuar os estudos,

falta de flexibilidade nos horários, excesso de conteúdos no curso e professores muito exigentes. Como observamos, os autores citados compartilharam visões semelhantes. Já Fornari (2010) afirma que a evasão é um fenômeno resultante de dois fatores, sendo o primeiro deles a organização escolar, que inclui a maneira como professores e gestores se portam diante do aluno em relação a sua história de vida; e o segundo, a herança cultural, social e econômica, que, em última instância, condicionam o desempenho intelectual do aluno.

Na pesquisa realizada quando perguntada sobre evasão na escola onde se realizou a pesquisa, assim afirmou a diretora da escola (2017):

A questão da evasão... os poucos alunos que existem por conta de o local ser uma zona rural de poucos habitantes... os alunos que foram corrigindo a idade foram saindo da escola, como no caso da EJA, porque aqui existiam muitos alunos da EJA e eles foram corrigindo a idade e foram terminando. E aí foram ficando menos, os alunos que vinham da sede, como do sítio Lagoinha deixaram de vir por causa do transporte. As escolas do estado da sede ofereciam melhores qualidades em questão de distância e, em relação às escolas, elas oferecem o melhor porque ficaria mais perto, então eles deixaram de vir aqui para a escola para ir para o Mauro Sampaio [escola da cidade] e também foi surgindo logo a ideia da escola profissionalizante, e com isso foi ficando menos alunos, porque corrigiu a idade dos alunos da zona rural, eles foram terminando e ingressando na universidade e aí os que ficaram foram poucos para permanecer na escola.

Segundo a diretora, o que ocasionou o possível fechamento foi, em primeira instância, a resolução da situação de distorção idade-

-série, a qual é identificada pela diretora (2017) a partir da afirmativa “corrigindo a idade foram saindo da escola, como no caso da EJA”. Em segundo, identifica o programa de governo local, o qual prioriza, segundo informa, que os alunos do campo sigam para escolas da cidade, em função da distância, deixando, portanto, de prever e executar o que principia a política da educação no campo. Outra situação foi a descontinuidade das modalidades de ensino no campo, ou seja, o educando conclui os Anos Finais do Ensino Fundamental e segue para a cidade para o Ensino Médio, o que ocorreu também com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que também foram terminando e saindo da escola, o que findou na desativação do ensino da EJA.

Segundo o secretário de Educação (2018), ao se referir a evasão, afirma que “a problemática do fechamento da escola, na realidade não é um fechamento e sim uma transferência, pois alguns alunos migraram para escolas aqui da sede, e todos os alunos têm o suporte do ônibus que faz [seu] deslocamento[...]”.

Tal afirmativa incorre na negação do direito dos sujeitos do campo em poder e dever estudar no campo, inclusive pela descaracterização da função do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar,⁵ do Governo Federal em apoio aos Municípios e às Unidades da Federação, programa este que prevê o atendimento das comunidades campesinas ou, nos casos específicos, prevê a nucleação.

O transporte escolar é um dos meios necessários que garantem o acesso e a permanência da criança e dos adolescentes nas esco-

[5] O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/programas/pnate>. Acesso em: 23 set. 2021.

las do campo, com isso o Ministério da Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação–FNDE executa dois programas voltados ao transporte escolar para alunos que residem no campo: o Programa Caminho da Escola,⁶ que tem como objetivo renovar a frota de veículos escolares, garantindo assim a segurança e a qualidade do transporte dos estudantes, o que contribui para a redução da evasão escolar; e o *Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar*–PNATE, que consiste na transferência automática de recursos aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, destinados a custear as despesas de manutenção, licenciamentos, seguros, como também o pagamento de serviços contratados com terceiros (BRASIL, s.d.).

Para garantir a qualidade e a segurança do transporte escolar, é necessário que o Poder Executivo Municipal cumpra com a sua obrigação de conservar as estradas por onde transitam os transportes escolares, as quais necessitam de manutenção periódica principalmente no período de chuvas, onde os caminhos acabam ficando alagados e sem condições de tráfego. Cabe ressaltar que alguns dos alunos, quando perguntados sobre o que mudariam na escola e sobre a diferença entre as escolas do campo e as da cidade, destacaram a questão da alimentação escolar, o que é de suma importância para o desenvolvimento da criança, pois uma alimentação saudável faz com que muitas crianças e adolescentes tenham um melhor desempenho em suas atividades e uma maior concentração na sala de aula.

Ao entrevistar as famílias em relação ao possível fechamento da escola, quando questionadas se foram comunicadas, percebe-se nos

[6] O programa Caminho da Escola objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de educação básica pública. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola>. Acesso em: 23 set. 2021.

discursos que a escola em nenhum momento comunicou nada aos pais e, como analisamos na entrevista com o secretário (2018), este relatou que não tinha certeza sobre a realização dessa reunião, embora tenha reconhecido a “importância da comunidade em qualquer decisão [...] tomada”, e afirmou ainda que “teve sim! Eu acredito que sim porque é de praxe de toda mudança que for acontecer ter uma reunião na comunidade com os pais; na realidade, a comunidade escolar tem que aprovar todas as decisões”.

Contudo, as três famílias entrevistadas (2017) afirmaram: F1– “Não, eu não fui comunicada não, ninguém nunca falou nada sobre isso”; F2 – “Pela direção da escola não, e sim pelas minhas filhas, que chegaram a comentar comigo”; e F3- “Infelizmente eu não fui comunicada, não me mandaram nenhum comunicado sobre o fechamento”.

Os estudantes que evadiram (2017) apresentaram como motivações para a evasão:

Quadro 1 – Qual(is) motivo(s) levou(aram) você a sair da escola?

Item	Motivações	Quantidade
1	Necessidade de morar na cidade	1
2	Falta de transporte	6
3	Nenhum	3

Fonte: Pesquisa direta realizada junto a doze estudantes que evadiram. Fernandes (2018).

Destacam-se dois itens relevantes: êxodo rural e situação de transporte. Sobre as condições do transporte escolar, nove alunos afirmam ser de péssimas condições, o que acaba comprometendo a aprendizagem. Desvelam, de certo modo, a inadequação do Programa de Transporte Escolar Caminho da Escola, pois inclui não apenas

o ônibus, mas um conjunto de outros equipamentos e veículos para o tratamento das estradas de acesso às escolas e às comunidades.

Afirmam que o deslocamento até a escola é realizado com transporte que está em condições precárias, que as condições das estradas acabam resultando em longos e cansativos percursos, como o de casa para a escola e vice-versa, e com isso, a aprendizagem do aluno fica comprometida, pois, ao final da viagem, as crianças chegam cansadas na escola, por vezes perdendo um pouco da dedicação que elas tinham em relação aos estudos, como nos relatou alguns alunos por conversas informais.

Todas essas problemáticas são reafirmadas pela diretora (2017) ao associar a situação do êxodo rural e o transporte à evasão:

Não é muito não a evasão. Não é porque os alunos não queiram estudar e ir para a escola. São as condições e também a questão de habitantes que, no sítio, é pouca mesmo. Também o transporte, a questão do número de habitantes do sítio, as estradas também são ruins, como pela questão de sobrevivência, pois muitos alunos vão trabalhar fora, como em Minas Gerais, na plantação de tomate.

Questionados sobre como era a relação com os trabalhadores da escola (professores, diretor, funcionários, entre outros), seis dos alunos responderam que eram ótimas e quatro dos alunos marcaram que era boa, dois não responderam. Essas relações entre os sujeitos que compõem a equipe gestora são importantes no desenvolvimento e na organização do trabalho pedagógico, pois culmina no bem-estar local quando são bem acolhidos por todos na escola.

Como propostas necessárias à reversão do quadro de evasão, o secretário Municipal de Educação (2018) afirmou que há um pro-

grama em desenvolvimento no município, o Busca Ativa,⁷ o qual já demonstra resultados promissores:

Está acontecendo na região, por diretores e alguns professores, a Busca Ativa, que é um programa do Governo Federal, juntamente com a UNICEF, que é a busca ativa por alunos. Na realidade, também temos aqui no município, que trabalhamos agora em 2017, um programa com o psicólogo Padre Dão. Ele que fez esse trabalho. Ele ia nas comunidades e nas escolas, pegava as matrículas e via os alunos que estavam faltando, e realizava visita na comunidade e na casa e sentia qual era a problemática, para tentar resgatar os alunos de volta para a escola. Esse foi um dos programas desenvolvidos e, para nossa surpresa, hoje já em 2018, a gente já escuta a comunidade escolar pedindo o programa de volta.

Fornari (2010) ressalta ainda que a busca de soluções para a evasão tem que passar, antes de tudo, pela superação das formas de organização social e econômica pautadas no capitalismo, que acontecem no sistema educacional, que encontram na escola uma via de reprodução e manutenção de relações contraditórias.

Entre as soluções indicadas pela diretora da escola (2017) para mitigar a evasão escolar, destacam-se:

[7] O Programa Busca Ativa é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. Ela foi desenvolvida pelo UNICEF, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com apoio do Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas) e do Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems). (BRASIL: 2021).

Mais transporte, trazendo os alunos da zona urbana aqui para a escola, melhoria nas estradas e o maior incentivo para os alunos irem estudar na escola do campo. A evasão é uma grande problemática, que deixa a gente da área da educação sem ter muito como responder porque, embora elaborando projeto junto com os professores, a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação–CREDE 20, a Secretaria de Educação – SEDUC, que sempre abraçava os projetos que eram levados para a escola, mesmo assim não surtiu efeito.

Para que mudanças aconteçam em relação à evasão escolar, é necessário, antes de tudo, que a instituição escolar considere a realidade em que os alunos vivem e, com isso, crie mecanismos para ajudá-los com os horários das aulas e com a sobrecarga de conteúdos e atividades extraclasse. As aulas no turno da noite, para aqueles que trabalham, devem ser consideradas nessa organização. Também é necessário o contato da escola com a família dos educandos, para manter relações de parceria, o que se torna relevante no desenvolvimento dos discentes.

O planejamento da Secretaria Municipal de Educação prevê, entre outras questões, segundo afirma o Gestor (2017):

A gente vem trabalhando com a parte pedagógica com o programa MAIS PAIC,⁸ que o municí-

[8] O Programa MAIS PAIC–Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Essa iniciativa apoia a aprendizagem dos alunos para que sigam com sucesso, tenham bons resultados e ingressem no Ensino Médio bem preparados. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em: 23 set. 2021.

pio tem, aonde eles vão às escolas e eles veem o resultado. A gente tem aqui o acompanhamento da matrícula e as faltas, tem um programa que a gente vê isso direitinho e a gente busca esse aluno. Em 2017, eu estabeleci aqui um programa Busca Ativa, que é um programa em parceria com a Undime e a Unicef, que eu até participei de um evento em Fortaleza recebendo as diretrizes e, assim, eu instituí com a figura do psicólogo, que é nosso amigo Padre Dão, juntamente com a equipe pedagógica que realiza esse trabalho de ir na comunidade e ver a família que talvez esteja em conflito. Assim, a gente fez o trabalho buscando o aluno de volta para a escola e, às vezes, encontramos até problemas de família mesmo. Os pais entre si é aquele transtorno familiar, causava a evasão, ou seja, o problema não estava no aluno e sim na própria família e, nesse programa junto com o nosso amigo Padre Dão, que é psicólogo, ele não se intitulava como o padre quando ia na residência das pessoas, mas sim, como o psicólogo. Tudo ele vislumbrou, aí conseguiu resgatar muitos alunos e resolver os problemas sociais da família e trazer o aluno de volta para a escola.

Segundo o gestor (2017), no município, já estão sendo desenvolvidos projetos voltados para a diminuição da evasão nas escolas. O secretário ressalta que, muitas vezes, o que leva o aluno a evadir da escola são as questões familiares e isso está sendo trabalhado através do programa desenvolvido com o psicólogo, o que está causando mudanças nesse quadro. Mas em que medida essas soluções encontradas corroboram o respeito ao direito humano dos estudantes do campo de poderem permanecer estudando no campo?

A educação no campo e a escola do campo

No Brasil, a história da educação no campo remete à luta dos movimentos sociais do campo na luta por terra. Ou seja, a luta por terra nasce com a luta por educação no campo.

Considerada como um direito humano, a educação se constitui como pauta dos movimentos sociais, haja vista ser o esteio de suas territorializações e de construção da territorialidade camponesa. Sendo um direito, é um dever do Estado e da família, conforme afirma a Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988), bem como os estudos de Carneiro (2009, p. 25) ao afirmar que:

O grande avanço do sistema escolar brasileiro e da legislação educacional foi a obrigatoriedade da gratuidade do Ensino Fundamental e Médio a ser oferecido pelos estados e municípios. A oferta e o compromisso com a escolarização passaram a ser não só uma obrigação dos pais, por ser direito da criança e do jovem, como uma obrigação e dever do Estado. Essa obrigatoriedade do Estado se manifesta como oferta de condições de escolarização, de acesso à escola e de permanência nela. Entretanto isso ainda não se tornou uma realidade para todos os estudantes. Nem todos têm condições de acesso à escola e nem todos os que têm acesso permanecem nela. Além disso, a escola, nos três níveis (fundamental, médio e superior), ainda não é uma expectativa e um objetivo dos jovens em idade escolar.

- ▶ Entretanto, a noção de dever é desconexa da noção de direito, estando este último distante da realidade dos sujeitos do campo, embora haja um conjunto de lutas e conquistas materializadas no ordenamento jurídico que rege a Política

Nacional de Educação do Campo, a exemplo do que se segue:

- ▶ Parecer CNE/CEB nº 36/2001–Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- ▶ Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002–Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- ▶ Referências para uma política nacional de educação do campo. Ministério da Educação–Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Caderno de Subsídios. 2003;
- ▶ Parecer CNE/CEB nº 23/2007–Orientações para o atendimento da Educação do Campo;
- ▶ Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008–Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- ▶ Parecer CNE/CEB nº 1/2006–Trata de dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA);
- ▶ Decreto nº 7.352, de 4/11/2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA;
- ▶ Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que reconhece, na Seção IV, a Educação Básica do Campo como uma modalidade. No art. 35, diz: “Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I–conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II–organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III–adequação à natureza do trabalho na zona rural”. No art. 36, define: “A identidade da

escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2010, s.p.).

- ▶ Os avanços também ocorreram em políticas ou programas de Educação do Campo destacando-se:
- ▶ Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária–PRONERA, que apoia projeto de educação em todos os níveis e modalidades de educação, já tendo atendido (até 2009) mais de 345.337 pessoas;
- ▶ Saberes da Terra–Programa Nacional de Educação Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores/as Familiares – 2005 e Projovem Campo – Saberes da Terra – 2007;
- ▶ Procampo–Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – é uma iniciativa deste Ministério, por intermédio da SECAD, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que oferece cursos de licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas em áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas formuladas em consonância à Resolução CNE/CEB nº 1, de 3/4/2002;
- ▶ Programa Nacional de Educação do Campo–Programa de apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo, conforme Decreto nº 7.352/2010, com ações voltadas para o fortalecimento e a melhoria do ensino nas redes existentes e ampliação de acesso a educação para as populações do campo, conforme os eixos: Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo II – Formação de Professores; Eixo III – Educação de Jovens

e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica.

- ▶ PRONATEC CAMPO, programa que prevê a realização de cursos de educação profissional e tecnológica, ou seja, cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional, por meio da Bolsa-Formação Trabalhador; e educação profissional técnica de nível médio, por meio da Bolsa-Formação Estudante. O PRONATEC Campo se destina aos públicos da agricultura familiar, povos e comunidades tradicionais e da Reforma Agrária (assentados e acampados), conforme estabelecido na Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, que estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais, e no Decreto Presidencial da Educação do Campo nº 7.352/2010. Esse programa tem como objetivo fortalecer a Reforma Agrária e a agricultura familiar camponesa, por meio de uma expansão democrática da oferta de educação profissional para este setor, orientada nos princípios da educação no campo e da integração entre formação e estratégias de desenvolvimento sustentável e solidário do campo, bem como as políticas públicas de inclusão social e produtiva: Programa Nacional da Agricultura Familiar – PRONAF, Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural – PNATER, Programa de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável – PDTRS, Programa Aquisição de Alimentos – PAA, Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, Programa Nacional de Crédito Fundiário, Programa Luz para Todos, Programa Minha Casa Minha Vida, TERRA SOL, entre outros.⁹

O PRONERA se dá com parcerias entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) com governos estaduais e

[9] Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

municipais, instituições públicas de ensino, movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais; e tem como método uma política pública de educação no campo a ser desenvolvida em áreas de Reforma Agrária.

Posteriormente foi constituído o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo, o qual visa ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam os povos do campo no Brasil. De acordo com Arroyo, Caldart, Molina (2004a *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 118), esse movimento busca “rever o tratamento que a escola do meio rural tem recebido durante longos períodos, enquanto ‘resíduo’ do sistema educacional brasileiro”.

Sobre a educação do Campo, Oliveira e Garcia (2008, p. 118) apontam para:

A ideia de uma educação do campo nasce de um olhar sobre o papel do campo dentro de um projeto de desenvolvimento territorial diferenciado para o país. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos.

Quando se abrem espaços de diálogo para discutir sobre educação do campo, passamos a conhecer uma realidade que precisa ser mais vista, mais estudada e entrar como prioridade no setor público e estadual em prol dos povos do campo. Para além da formação inicial, a formação continuada docente é, antes de tudo, uma obrigação do Estado, pois se constitui um meio de condicionar os educadores a se atualizarem, tanto nas questões referentes aos conteúdos e conhecimentos pedagógicos, quanto nas lutas pelo direito à educação. Nessas lutas, possibilita-se repensar e reafirmar a responsabilidade dos educadores do campo e dos demais sujeitos desses espaços a

concretizarem espaços de debates e de lutas que permitam formar sujeitos conscientes do exercício da cidadania.

Um dos principais desafios que ocorrem nas escolas do campo são as limitações orçamentárias impostas pelo Estado. Nem sempre o que ocorre é uma falta de orçamento e sim a falta de organização e planejamento, pois nem sempre se utilizam verbas de maneira adequada, seguindo os princípios da Política Nacional de Educação do Campo, dentre eles, a garantia dos direitos dos sujeitos do campo à educação feita para e pelos povos do campo. No cenário brasileiro, presencia-se a retirada de investimentos ou desvios de verbas destinadas à educação para aplicação e investimento em outras áreas, ou até mesmo sendo usurpadas pela corrupção existente no país.

Ao desenvolver uma comparação da educação das escolas nas áreas urbanas com a educação em escolas de áreas rurais, percebemos que estas parecem ser excludentes e discriminatórias em variados aspectos (SOUZA, 2009). Almeida Junior (1966) faz referência à década de 1930 e ressalta alguns pontos mais problemáticos como: condições de acesso e de permanência na escola, conteúdos ensinados e sua correlação com a realidade do educando, tempo de escolarização e possibilidade de continuidade e de progressão nos estudos para esses povos, principalmente, nessas mesmas áreas (SÃO PAULO, 1936).

Diante do alto índice de escolas do campo fechadas, foi alterado um artigo para que só ocorresse o fechamento a partir da manifestação da comunidade, sendo desconsiderado o fechamento se a comunidade não concordasse.

A alteração foi dada em 27 de março de 2014, na publicação da Lei nº 12.960/2014 (BRASIL, 2014), que alterou o art. 28 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). A redação do artigo em questão passou a ser:

Art. 28. Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão

as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I–Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II–Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III–Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

O art. 28 da Lei nº 12.960, de 2014 (BRASIL, 2014), em geral, representa apenas uma formalidade, tendo em vista que, em escolas gerenciadas pelo Estado, nem sempre há consulta à comunidade acerca do fechamento da escola, tampouco a realização de calendário agrícola e a disponibilidade de projetos que atendam as realidades dos sujeitos do campo. Tais situações podem ser presenciadas em escolas do campo, gerenciadas por movimentos sociais do campo, nas quais podem se encontrar situações de adequação ao que diz o art. 28, antes mencionado.

A desobediência ou a inobservância desses pressupostos legais culminam na negação do direito humano dos sujeitos do campo à educação partindo de suas especificidades, pois nem sempre a escola do campo está situada no campo, podendo ocorrer que seu prédio

físico se encontre na cidade, mas segundo a Política da Educação do Campo, a escola do campo é reconhecida como sendo aquela que atende prioritariamente sujeitos do campo e, portanto, deve se pautar na obediência ao direito desses sujeitos.

Na prática, há inobservância legal desses preceitos, além de culminar, por vezes, no fechamento dessas escolas por questões relacionadas à mensuração da educação como mercadoria. E o número prevalece, pois a permanência de uma escola aberta no campo está relacionada à quantidade de pessoas matriculadas, e se for um índice menor do que o estipulado pelo Estado, não se respeitam outros fatores como a importância da educação do campo e a permanência e o direito do sujeito do campo em estudar em sua comunidade, entre outros fatores elencados no art. 28, da Lei nº 12.960, de 2014 (BRASIL, 2014).

A partir da década de 2010, também houve a criação de várias campanhas voltadas para proporcionar a redução dos fechamentos de escolas nas áreas rurais, sendo uma das mais propagadas a campanha Fechar Escola é Crime, criada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, cujo objetivo foi defender a permanência da escola do campo para que seus sujeitos tivessem o direito de estudar em sua comunidade ou em processo de nucleação.¹⁰ Segundo o MST (2011), “para que isso se concretize, é importante mobilizar comunidades, movimentos sociais, sindicatos, enfim, toda a sociedade para reagir quando uma escola for fechada e lutar para mudar esta realidade”.

Contudo, a nucleação, segundo Rodrigues *et al.* (2017, p. 3):

[10] Segundo o **Parecer CEB nº 23/2007**, que ainda aguarda homologação do Ministério da Educação, os principais motivos alegados por aqueles favoráveis à nucleação são: “baixa densidade populacional, determinando a sala multisseriada e a unicodência; facilitação da coordenação pedagógica; racionalização da gestão e dos serviços escolares; e melhoria da qualidade da aprendizagem” (p. 06).

Na prática, [...] corresponde à desativação da escola, por um período de 5 anos, e ao posterior fechamento. A nucleação, na primeira fase do ensino fundamental, se configura como o deslocamento de crianças e jovens das redes municipais e estaduais de ensino das escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas, melhores aparelhadas. Na segunda fase do ensino fundamental, o processo se assemelha. Porém os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar, que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana.

A partir de estudos realizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra–MST no ano de 2015 foi verificado que, nos últimos 15 anos, foram fechadas mais de 37 mil escolas em áreas rurais. Muitas delas foram fechadas após as gestões municipais alegarem dificuldades, sendo as mais comuns a falta de alunos e a de verbas. A campanha feita pelo setor de educação do MST, chamada Fechar Escola é Crime, tem como objetivo defender a educação pública para que esta seja um direito de todos os trabalhadores (PEREIRA, 2017).

Fechar uma escola do campo significa privar várias crianças, jovens, adultos e idosos ao seu direito à escolarização, ao seu desenvolvimento como cidadãos e, principalmente, ao ensino que contemple a sua realidade, como também a sua cultura. Para que os fechamentos de escolas não se concretizem, é importante mobilizar tanto a comunidade como a sociedade em geral para que assim haja

uma luta em que todos estejam envolvidos para mudar e alcançar um só objetivo.

Na medida em que se dão as lutas por educação pública gratuita de qualidade extensiva a todos em condições de igualdade, também cresce a luta por uma educação contextualizada, como o Movimento por uma Educação do Campo, o qual prevê a educação dos sujeitos do campo, mas também as condições da formação inicial dos educadores do campo ou que estejam diretamente relacionados a essa área (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004a, 2004b).

Segundo Caldart (2012, p. 257), a educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, “protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas”.

As escolas do campo construídas pela política e pedagogia que envolve os sujeitos do campo conseguem agrupar a maneira de trabalho e a organização desse povo, o que acaba provocando, reconhecendo e fortalecendo a sua identidade, como também as suas lutas, sua cultura e sua história. A história da educação do campo no Brasil teve muitos avanços ao longo dos anos, os quais foram conquistados através de protestos, principalmente por parte do MST, porém, mesmo com tanto avanço, ainda é alto o número de escolas fechadas anualmente.

A educação e a escola do campo são direitos de todos os sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo, com isso, é necessária uma escola pública e de qualidade para todos, sendo elas sempre voltadas aos interesses da vida no campo, conforme afirma Caldart (2002, p. 34-35):

Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de

que se estuda para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como este: foi na escola onde pela primeira vez que senti vergonha de ser da roça. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente.

A demanda de educadores com formação específica para atuar nas escolas do campo ainda não foi atendida, pois existe um grande contingente desses profissionais atuando sem ter a compreensão do novo sentido atribuído à educação do campo, a exemplo do que ocorre em um município no estado do Ceará, onde não há uma política de educação do campo, mas há a ocorrência de um número reduzido de escolas situadas no campo, cuja proposta educacional segue o modelo educacional urbanocêntrico.

Os professores precisam saber articular a realidade do campo aos conteúdos discutidos em sala, fazendo assim com que os alunos tenham uma visão de utilização dos conteúdos na vida cotidiana. A falta de professores habilitados para trabalhar nas escolas do campo vem de um processo de formação inicial que não contempla essa realidade, então notamos que é necessário constituir espaços de caráter formativo a partir das políticas governamentais e, no interior da escola, favorecer aos professores e às comunidades a promoção da construção na condução e efetivação da educação do campo no dia a dia das escolas nas quais atuam.

Caldart (2002, p. 26) destaca que a educação deve ser “DO e NO campo”. Caracteriza ainda dizendo que: “NO campo, pois o povo tem direito a ser educado no local onde vive; e DO campo, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua

participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”.

O ensino na escola do campo não pode ser visto como menos valorizado em relação ao ensino na escola da cidade. A relação entre o campo e a cidade deve ser analisada como um complemento, pois esses espaços são interligados e interdependentes e abrange múltiplas dimensões, como destaca Molina (2002, p. 39-40):

A educação do campo tem a tarefa central na perspectiva de contribuir com o desafio de repensar e redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro: educação do campo com desenvolvimento social, educação do campo com cultura, educação do campo com saúde, com infraestrutura de transporte, de lazer, educação do campo com cuidado do meio ambiente.

A multidimensionalidade é uma característica do campo, a qual está estritamente relacionada ao modo como os povos do campo constroem suas territorialidades. O inverso dessa política situa noutro polo a educação no campo, realizada no espaço rural, sem um projeto que esteja diretamente relacionado aos direitos de seus sujeitos.

A pesquisa realizada que deu origem a este trabalho demonstrou uma escola prestes ao seu fechamento no ano de 2016, devido ao número reduzido de alunos matriculados, e a sua proposta educacional advém do modelo pensado pela educação da cidade, sendo assim reproduzido na escola situada no campo.

No Brasil, a realidade encontrada nas escolas do campo é resultado de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais que trazem como herança uma precariedade antiga, fomentada principalmente pelo abandono dos poderes públicos res-

ponsáveis, ano após ano. A formação dos professores que trabalham nessa área é um típico exemplo desse abandono, pois muitos deles desconhecem as características dessa educação e não encontram subsídios por parte de seus superiores para mudar essa realidade.

Hoje podemos encontrar várias dificuldades quando falamos das escolas do campo, mas também podemos nos deparar com vários exemplos de escolas que apresentam boas condições de ensino, algumas até sendo destaques quando comparadas com escolas da cidade. Sabemos que esses fatores irão depender muito da forma como a escola está sendo coordenada e também do desempenho dos seus alunos.

A educação deve se voltar para a realidade das pessoas e dos espaços onde elas vivem, sendo imprescindível pensá-la como política pública e um agente de transformação. Desta forma, é necessário refletir acerca das ações educacionais que possam atender essas demandas e se referir aos níveis de modalidade da educação, considerando alguns elementos que se fazem presentes, como etnia, cultura, gênero, social, ambiental entre outras. Conforme Kolling, Nery e Molina (*apud* RODRIGUES; RODRIGUES, 2009, p. 52), a educação deve ser vista como:

Uma educação específica, diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referenciais culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Com isso, é necessário repensar as políticas voltadas para a educação do campo e o seu desenvolvimento para que assim sejam alcançados os resultados esperados e, junto com eles, venham as melhorias na educação.

A educação geográfica e a escola do campo em município no estado do Ceará

O ensino de Geografia está estritamente relacionado ao projeto da educação do campo, pois sendo o objeto de estudo o espaço geográfico, interessa a essa política a interpretação e apropriação desse espaço pelos sujeitos que nele vivem e lutam. Entre outras contribuições à política, a geografia colabora para a construção identitária, a formação humana e o desenvolvimento de práticas sociais construtoras do espaço geográfico e dos territórios nele produzidos.

O Movimento por uma Educação do Campo tem na pauta de sua organicidade a instrumentalização política do educando como sujeito que constrói e transforma o espaço onde vive, produzindo territórios socialmente diferenciados.

O espaço vivido do educando se constitui como elemento educador que inclui geografia e cotidiano. Segundo Oliveira (1994, p. 3):

O ensino de Geografia tem como papel resgatar identidades, fomentar criatividade, colaborar na construção de personalidades equilibradas, capazes de atuar nos diversos espaços da sociedade com o diferencial da ética e da cidadania planetária. Devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc.). Um dos maiores objetivos da escola, e também da geografia, é formar valores de respeito ao outro, respeito às diferenças (culturais, políticas, religiosas), combate às desigualdades e às injustiças sociais.

A escola do campo se constitui como um espaço onde são reprodutidas as dinâmicas sociais, com isso, o professor de Geografia

possui desafios sobre as ações educativas dos sujeitos do campo, focando na construção de conhecimentos e também no significado do lugar. Sendo assim, um dos papéis desempenhados pelo educador é instigar o aluno a ter uma relação de pertencimento e identificação com o campo. De acordo com David (2010, p. 44):

Um ensino de geografia que se pretende integrador deve levar em conta essa complexidade da realidade do campo brasileiro, articulando em sua dinâmica as particularidades e especificidades do lugar, sem desconsiderar as interconexões das escalas, ou seja, compreender o lugar é, antes de tudo, pensá-lo como uma totalidade constituída por espaços e tempos locais e globais.

Assim como a política da educação do campo, o ensino de Geografia também propõe uma leitura de mundo como ponto de partida para a emancipação dos sujeitos. De acordo com Moreira (2007, p. 105), “a geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relacionam com o mundo através das relações que travam entre si, na escola e nas ideias”.

Quando nos remetemos a essa política e ao ensino de Geografia, podemos estabelecer correlações com a evasão escolar e o fechamento de escolas do campo, pois no momento em que a política enaltece a realidade dos sujeitos e o ensino de Geografia pode possibilitar-lhes o estudo e o entendimento de sua participação no espaço geográfico local, o campo, os dois últimos – evasão e fechamento de escola do campo – promovem o encerramento desse ciclo e a negação do direito humano a permanecer camponês estudando em seu espaço de origem.

A concretização do fechamento da escola onde desenvolvemos a pesquisa se deu ainda no desenvolvimento da pesquisa. No prédio

escolar, foi criada nova escola, localizada no mesmo prédio, entretanto só funcionam o Ensino Infantil e o Fundamental I e II, passando a funcionar com 180 alunos matriculados, tendo sido os alunos do Ensino Médio deslocados para outra escola, situada na sede do município.

Considerações

No decorrer desta pesquisa, buscamos fazer uma análise sobre a educação do campo, desde o início da sua história e da luta por uma educação “do campo para o campo” e assim descobrir como ela está sendo tratada nos dias atuais. Infelizmente, mesmo após anos de lutas e com a construção de políticas públicas, ainda se percebem descasos com a educação do campo.

Essas escolas precisam trabalhar no sentido de mostrar novas possibilidades de viver no campo, para que assim alcancem a diminuição não só do êxodo rural como também da evasão, para isso é necessário demonstrar que essa escola não é apenas local de ensinar, mas também um meio de representação, onde aconteça a junção das questões inerentes a sua realidade.

Segundo preceitua a política da educação do campo, as escolas do campo necessitam valorizar os saberes locais, para que assim construam, em seu cotidiano, uma educação que valorize o saber e a cultura do estudante e da comunidade no processo de aprendizagem, sendo a escola um espaço transformador.

A evasão sempre esteve presente no ambiente escolar, sendo até hoje uma grande preocupação. Para que esse problema seja amenizado, é necessária a criação de algumas medidas, como desenvolver a motivação do aluno para que este tenha vontade de aprender e, com isso, consiga obter uma maior participação em sala de aula, como também lhe dar as condições básicas para que despertem o interesse e a conscientização de que o estudo é importante para seu presente e futuro.

É necessário ainda criar medidas e novas metas que aperfeiçoem o uso dos recursos públicos, principalmente, para construir estratégias que sejam capazes de considerar as especificidades da vida no campo como: a sazonalidade agrícola e o calendário escolar, a menor densidade populacional, a dispersão geográfica, as distâncias e as estradas. A observância desses fatores, além de outros, pode promover o direito à educação para e com os sujeitos do campo.

Através das entrevistas, conseguimos analisar as possíveis causas da evasão na escola, iniciando pela entrevista com a diretora, quando esta cita algumas das principais causas da evasão, entre as quais destacou as condições dos transportes e o êxodo rural, quando muitas famílias acabaram migrando para a cidade. Também ressaltou a questão do sustento familiar, pois muitos alunos acabam desistindo dos estudos por ter de buscar melhores condições de vida.

O secretário de Educação explicitou as medidas desenvolvidas no município e as novas estratégias para os alunos desistentes, o que é importante para a escola. O município conta com a plataforma Busca Ativa, que tem como objetivo identificar e acompanhar aquelas crianças e adolescentes que não estão mais nas escolas ou as que estão em risco de evasão. Ao ser questionado sobre a evasão, ele disse que os alunos que estudavam na escola estão agora na sede, mas não citou sua visão sobre os motivos que os levaram a sair da escola.

Com o desenvolvimento desta pesquisa, constatamos que as principais causas da evasão na escola do campo considerada são as condições dos transportes, o êxodo rural, os períodos chuvosos, nos quais as estradas se transformam em lamaçais, e a travessia diária acaba se tornando dificultosa para motoristas, pais, professores e alunos.

Contudo, há ausência de uma proposta de educação do campo que valorize os saberes camponeses, priorize a continuidade da escola do campo como um direito humano à educação, pois esta não é considerada no país como algo mensurável.

Como foi visto ao longo da pesquisa, as escolas do campo devem estar sintonizadas com seu contexto local para que assim haja uma contribuição no processo de conscientização comunitária. É necessário que os educadores tenham formação sobre a educação do campo para que, através das suas aulas, os alunos sintam-se valorizados e, com isso, consigam um maior desenvolvimento escolar. Também são indispensáveis projetos educativos voltados à educação do campo e que sejam construídos a partir da cultura e da valorização dos sujeitos, o que culmina no fortalecimento e cultivo de suas identidades.

Dispor de escolas no campo significa oferecer aos sujeitos o direito a uma educação de qualidade, ao conhecimento, disponibilizando a estes a oportunidade tanto do desenvolvimento social como do econômico, vinculado assim com a sua valorização cultural. Significa garantir-lhe dignidade, sem a necessidade de se deslocar do seu lugar de origem.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, A. F. de. **A escola pitoresca e outros estudos**. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, v. 2, 1966.

ARROYO, M. G.; CALDART, R.; CASTAGNA, M. (orgs.). FERNANDES, B. M.;

CERIOLI, P. R.; CALDART, R. **Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**. 2004a.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educa-**

ção do campo. Petrópolis: Vozes, 2004b.

BRASIL. **Lei n. 12.960/2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília: 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Programa Caminho da Escola.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola>. s.d. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **FNDE.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola>. s.d.. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Busca Ativa Escolar.** Disponível em: <https://buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Programa Mais PAIC.** Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pnate>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/ CEB nº 23/2007,**

de 12 de setembro de 2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pcebo23_07.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2021.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In:* CALDART *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In:* KOLLING, E. J.; CEROLI, P. R.; CALDART, R. S.(orgs.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CARNEIRO, N. P. **A Educação no Brasil:** avanços e problemas. 2009. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-educacao-no-brasil-avancos-problemas.htm>. Acesso em: 12 de janeiro de 2018.

DAVID, C. O ensino de Geografia nas escolas do campo: subsídios para uma prática integradora. *In:* MATOS, Kelma do Socorro Lopes (org.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo.** Fortaleza: Edições UFC, 2010.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional Por uma Edu-

cação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FORNARI, L. T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, p. 112-124, 2010.

GAIOSO, N. P. de L. **O Fenômeno da Evasão Escolar na Educação Superior no Brasil**. Brasília: 2005.

JOHANN, C. C. **Evasão escolar no instituto federal sul-rio-grandense**: um estudo de caso no campus Passo Fundo. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Passo Fundo, Porto Alegre, 2012.

MACHADO, M. R. **A evasão nos cursos de Agropecuária e Informática**: nível técnico da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes–MG (2002 a 2006). Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8676/1/2009_MarciaRodriguesMachado.pdf. Acesso em: 07 de setembro de 2021.

MEC. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo–GPTEC**: Caderno de Subsídios. RAMOS, Marise Nogueira, MOREIRA, SANTOS, Telma Maria Clarice Aparecida dos (coord.). Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

MOLINA, M. *et al.* (orgs.). **Introdução crítica ao direito agrário**. v.

3. Brasília: Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. (Coleção O Direito Achado na Rua).

MOREIRA, P. R. **Evasão escolar nos cursos técnicos do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

MST. **Fechar Escola é Crime**. 2011. Disponível em: <http://antigo.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>. Acesso em: 22 de janeiro de 2018.

OLIVEIRA, A. U. de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, M. E. B.; GARCIA, M. F. Movimentos Sociais de Luta Pela Terra e Educação: organização espacial e territorial do MST na Paraíba. **Okara: Geografia em Debate**, UFPB, 2009.

PEREIRA, C. C. **A política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de Curitiba**. 2017. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

QUEIROZ, L. D. **Um Estudo Sobre a Evasão Escolar**: para se pensar na inclusão escolar. 2004. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/1pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira;

RODRIGUES, Adriege Matias; DIAS, Gilvania Lima. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento.. **Other Themes** • Educ. Real. 42 (02) • Apr-Jun 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gQ3Yj75WDy9cKTRm4dwqp-jp/?lang=pt>. Acesso em: 25 de janeiro de 2018.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação e da Saúde Pública. Boletim n. 4. **Os problemas da escola primária na zona rural**. Entrevistas concedidas ao Diário de São Paulo pelo prof. A. Almeida Junior, diretor do ensino. São Paulo, 1936.

SILVA, M. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. 2015. MST. Disponível em <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acesso em: 25 de janeiro de 2021.

SOUZA, R. F. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas, SP: Ed Papirus, 2004.

14

PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO AO ESTUDO MONOGRÁFICO DE UM PROFESSOR PESQUISADOR NA ESCOLA E NO CAMPO

Maglandyo da Silva Santos¹

Introdução

Constantemente, vimos em nossa formação acadêmica na Universidade Federal de Campina Grande o debate em torno da pesquisa e do ensino no curso de licenciatura em Geografia, realizado no Centro de Formação de Professores, no município de Cajazeiras, localizado no Sertão paraibano.

À medida que se avançou no curso, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia I, debatemos professor e alunos, entre outros assuntos, acerca do lugar da licenciatura para a Geografia como disciplina escolar, bem como a necessidade da construção do ideal de professor-pesquisador (PENTEADO, 2010) em nossa formação, reafirmando a importância da pesquisa e da investigação

[1] Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor da rede pública de ensino do município de Cajazeiras-PB. E-mail: magdanca@gmail.com.

científica, por vezes, indevidamente vinculada por muitos profissionais apenas aos cursos de bacharelado.

Aquele tipo de profissional da educação nos foi idealizado e incentivado nas diversas disciplinas, palestras e eventos acadêmicos, frutos das experiências e pesquisas de vários educadores, de modo que a nós, estudantes, parecia importante pôr em prática essas teorias. No âmbito do curso, tais provocações tomaram mais forma nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, do I ao IV.

Nos Estágios Supervisionados, cada educando pôde colocar em prática as metodologias de ensino que estudou durante o curso e executar as atividades que considerava necessárias para o melhor aprendizado dos educandos nas diferentes escolas onde os estágios foram realizados, mas principalmente pôde aprimorar suas próprias visões sobre o *como fazer* geografia. Estávamos exercitando a docência, atuando como educadores, sob a inspeção de professores supervisores, aprendendo sobre docência e discência.

Posteriormente à realização dos Estágios Supervisionados, veio o desafio do trabalho de conclusão de curso – TCC. Nesta última etapa da graduação, como licenciandos, pode-se colocar em forma de texto muitas de nossas dúvidas, inquietações, desafios, proposições e contribuições à ciência geográfica, exercendo ali o exercício de pesquisar: éramos pesquisadores em processo de formação de professores. Ora, Penteado (2010, p. 24-25) atribui papéis ao pesquisador e ao professor:

Enquanto o pesquisador tem por meta produzir conhecimento sobre seu objeto de estudo e que se vai constituir uma confirmação, acréscimo, revisão ou inovação do conhecimento já produzido, o

professor tem por meta colocar o aluno em relação com o conhecimento já produzido sobre determinado objeto, o que vai resultar numa reelaboração desse conhecimento, filtrado por outros conhecimentos e experiências dos alunos e do professor e orientado pelas propostas didáticas e questões de ensino apresentadas pelo professor.

Mas estamos então, a partir da citação acima e da minha trajetória apresentada anteriormente, separando a *pesquisa* do *ensino* e, de certa forma, indo na contramão do ideal da plena formação de um *professor-pesquisador*, que Penteado (2010) e Passini (2013) defendem e que tanto era incentivado na universidade?

Acredito que não. Muitos colegas demonstraram isso realizando suas pesquisas (seus TCCs) com temas ligados ao ensino de Geografia, seja a partir das suas experiências efetivadas nos Estágios Supervisionados ou em outras experiências acadêmicas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Eles desenvolveram seus trabalhos monográficos em torno de suas primeiras práticas docentes e, com maestria, muitos podem ter desdobramentos positivos em suas carreiras como educadores com o pontapé que deram na licenciatura.

Contudo, outros alunos, não necessariamente, dissertaram sobre suas experiências docentes: escreveram, entre outros assuntos, sobre o desenvolvimento urbano, as questões agrárias, climáticas e/ou culturais de suas realidades de vida ou mesmo epistemológicas da geografia. Logo, como assegurar que esses licenciados seguirão sua carreira docente, pesquisando temas geográficos que transitam para além dos muros das escolas? O que não quer dizer que, estando em pesquisa sobre educação e escolas, haja segurança de opção pela carreira docente, mas aponta para aproximações com esse segmento.

Para responder a esse questionamento, trago neste texto as experiências vividas por este autor em sua recente graduação no CFP/UFCG. Fizemos o curso de licenciatura e, em toda a nossa caminhada, produzimos e pensamos o ensino de Geografia, vide os trabalhos escritos para eventos acadêmicos locais, nacionais e internacionais que produzimos até então.² Mas, ao nos depararmos com a disciplina de TCC, pendemos por investigar assuntos ligados à geografia cultural no território do município de Cajazeiras.

Ainda assim, longe de ter realizado a negação do campo de estudos do ensino de Geografia, ao qual contribuí com diversas de minhas experiências, foi no desenvolvimento de trabalhos para eventos acadêmicos relacionados à educação e nas vivências dos Estágios Supervisionados que veio a necessidade de pesquisar no campo da geografia cultural para, inclusive, contribuir em nossa atuação no curso, dentro da docência.

Desse modo, este texto se posiciona como o relato e a discussão das experiências vivenciadas pelo autor em sua formação docente dentro da perspectiva de um professor-pesquisador que acredita numa educação cidadã, com significado e realizada a partir do cotidiano dos educandos, incentivando esses sujeitos que aprendem e, ao mesmo tempo, os sujeitos que medeiam o aprendizado daqueles ao exercício da concretude da relação prática-teoria-prática.

Nos itens a seguir, coloco como transitei pelas experiências de professor e de pesquisador, dialogando com os temas pesquisa-ensino, Estágio Supervisionado, ensino de Geografia, geografia cultural e cidadania.

[2] Para conferência de alguns dos trabalhos produzidos pelo autor, veja Santos e Di Lorenzo (2015a, 2015b); Santos, Marques e Silva (2013); Santos *et al.* (2013) e Santos (2014a, 2014b).

O trajeto percorrido na graduação

Até aqui, já é sabido pelo leitor que cursei Geografia no Centro de Formação de Professores – CFP, da UFCG. Esse curso se mostra legitimamente importante para a sociedade por colocar, no mundo de trabalho, profissionais da educação capazes de atuar em escolas do Ensino Fundamental e Médio, contribuindo para o desenvolvimento da educação nacional. Paralelo a isso, o curso vem se preocupando cada vez mais, no decorrer do tempo, em incentivar seus graduandos a participarem de eventos acadêmicos de âmbito nacional, contribuindo assim também para o acervo de produções acadêmicas da ciência geográfica.

Vivenciei esse caminhar do curso. Fomos, meus colegas e eu, vencendo as disciplinas gerais, tais como Climatologia, Geologia e Geografia Agrária, para citar apenas algumas, do Núcleo Específico, e nos aprofundando nas discussões educacionais da Geografia; aprofundando-nos nas Práticas de Ensino e, conseqüentemente, nos Estágios Supervisionados. No meio disso, pudemos participar e contribuir na realização de alguns eventos acadêmicos no CFP e em outras universidades públicas do país.

Naturalmente, pelo maior contato com o ensino de Geografia, já no meio do curso, muitos dos colegas demonstravam (ainda que superficialmente) suas aptidões docentes e escreviam sobre isso. Alguns deles ingressaram no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Edital nº 061/2013 (BRASIL, 2013), a partir do qual o curso de Geografia teve sua primeira turma ingressa na UFCG. Outros colegas ingressaram no Programa de Monitoria da UFCG. Enfim, é certo é que muitos de nós estávamos produzindo conhecimento dentro do campo do ensino de Geografia.

Escrevíamos, entre outros assuntos, sobre recursos didáticos, metodologias de ensino e nossas vivências nos Estágios Supervisionados, buscando refletir sobre a(s) forma(s) como o ensino de Geografia acontecia diariamente nas escolas públicas e privadas com que tínhamos contato e o que ele poderia vir a se tornar com as nossas contribuições. Discutíamos, ainda que durante a graduação, sobre o ensino de Geografia e o futuro de nossos (futuros!) alunos.

Nesse período, muitos graduandos já se viam certos do que escrever em suas monografias na disciplina de TCC, no fim do curso que se aproximava. Este autor também. Não tão certo sobre o objeto, mas certo de que seria um tema dentro do ensino de Geografia. Aí veio a disciplina de Projeto de Pesquisa (antecessora ao TCC) e tudo “desmoronou”, foi desconstruído. O que tínhamos como norte não se mostrou tão mais atraente ou (de forma positiva) preocupante a ponto de nos incentivar à escrita. Resolvemos revisitar os materiais lidos e os escritos em disciplinas anteriores para buscar algo que nos provocasse a investigação e, por sinal, relemos os relatórios do Estágio Supervisionado III.

Recordamos a experiência em uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental e como nos apropriamos do debate da geografia cultural sobre o tema da religiosidade. Vimos, então, o quão seria importante para a ciência geográfica, para a sociedade e para este autor contribuir com a investigação da realidade vivenciada pelos diferentes ritos religiosos no município de Cajazeiras (SANTOS, 2017).

E mais, percebi que os desafios, as produções e as conquistas que tive com aquele Estágio poderiam influenciar a forma como iria atuar na docência daquele momento em diante. Enfim, aquele Estágio, com a temática escolhida, provocou academicamente o impulso ao estudo da geografia cultural para, paralelamente, contribuir para minha formação docente e para o ensino de Geografia, especialmen-

te pela oportunidade de apropriação do uso de distintas metodologias, de recursos, técnicas e linguagens, como a cartográfica.

O Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III e a aprendizagem com o uso de mapas

Nossa caminhada tem início na realização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, a partir da qual, durante os conteúdos programáticos iniciais da disciplina, os alunos se programariam para a ida às escolas, prioritariamente na rede pública de ensino dos municípios onde residem, com foco nas turmas do Ensino Fundamental, Anos Finais, que compreendem do 8º ao 9º Ano. Então, no período entre novembro de 2014 e março de 2015, acompanharíamos uma escola e, conseqüentemente, uma turma³ de interesse pessoal.

O primeiro passo foi conhecer as escolas de Cajazeiras em que funcionavam os Anos Finais do Ensino Fundamental e que se dispunham a receber estagiários. Fui então a uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) na cidade de Cajazeiras-PB. Lá realizei o trabalho de reconhecimento da escola (ambientes, es-

[3] O calendário letivo de funcionamento da UFCG estava, à época, diferenciado do calendário das escolas públicas de Cajazeiras, estando àquela, iniciando seu período de aulas escolares simultâneo ao período acadêmico 2014.1, no mês de setembro de 2014, o qual finalizaria no mês de março de 2015. Logo, as turmas selecionadas para os estágios curriculares, no final do ano letivo das escolas públicas deveriam ser acompanhadas durante a progressão escolar para manter o trabalho com os mesmos alunos, ainda que em séries diferentes. Ou seja, se escolhêssemos uma turma do 6º Ano do Ensino Fundamental, em 2014, por exemplo, ao final do Estágio Supervisionado (em março de 2015), iríamos acompanhar os mesmos alunos que agora se encontravam no 7º Ano, visto que a escola e os alunos estariam em outro ano letivo.

trutura e funcionamento, quadro de funcionários, alunos e rotina) para depois ir para uma sala de aula.

Já caminhava para o final do ano letivo na escola quando fui recebido pela turma do 8º Ano B (que, no ano seguinte, se tornou 9º Ano B), regida pela professora supervisora. Com efeito, no fim desse ano letivo, dedicamos nossa participação nas atividades da sala para a observação da sua rotina.

Nessa etapa, vivenciamos as aulas da professora referentes aos continentes do planeta Terra, mais especificamente, o continente africano, conteúdo programático daquele bimestre, acompanhado pelos alunos com o auxílio do livro didático. Vi, entre os alunos, considerável dificuldade de entendimento acerca da cultura e das tradições daquele continente, o que me preocupou bastante, tendo em vista que vários povos oriundos da África contribuíram (e contribuem) historicamente para a formação do povo brasileiro. Para mim, compreender a vida daqueles povos era importante para compreender a realidade brasileira.

Outro ponto observado surgiu das explicações da professora supervisora acerca das tradições religiosas do continente africano e suas influências nas religiões brasileiras de matriz africana – o candomblé, a umbanda e a jurema, por exemplo. Notei certo desconhecimento por parte dos alunos de tais religiões, para além do fato de não ter nenhum adepto dessas crenças na turma, mas também o aparente desconhecimento dos alunos da existência dessas religiões e, especialmente, na cidade de Cajazeiras.

Isso me preocupou e despertou para o diálogo com a supervisora, porque acredito que “o espaço social exige a discussão da apropriação. Um espaço realiza-se como social quando é, de fato, apropriado” (DAMIANI, 2013, p. 51). Ou seja, faltava aos alunos a apropriação, ainda que mínima, da cultura afro-brasileira, tão presente no nosso dia a dia, mas até então “invisível” aos educandos.

A partir daí, durante o recesso de final de ano do Colégio Estadual, planejamos, a professora supervisora, a Coordenação de Estágio e eu, o Estágio Docência nesta perspectiva: tratar das religiões presentes em Cajazeiras, com foco nas religiões de matriz africana, trazendo aspectos históricos e culturais sobre elas e como fazem parte da formação social brasileira. Para tal, precisávamos estabelecer uma categoria geográfica para dar maior caráter científico para o trabalho, visto que, segundo Pentead (2010, p. 22):

[...] a escola não é um local reprodutivo, meramente de passagem de informações, mas um espaço onde sujeitos, de diferentes acessos culturais, se encontram com a incumbência específica de lidar com o saber produzido, valorizado e preservado pela humanidade, procedente do campo científico, filosófico, artístico, reelaborando-o a partir de suas questões e conhecimentos prévios, para transformá-lo em conhecimento escolar.

Para a autora (2010), cabe à escola compreender e interpretar a realidade social brasileira associada à cientificidade necessária para a formação dos educandos, por sua vez, correlacionados ao seu cotidiano. Vimos na categoria território a expressão mais adequada para o estudo e definimos, então, um objetivo geral para o Estágio: relacionar as discussões geográficas acerca da categoria território com o universo das crenças religiosas presentes no município de Cajazeiras, em diferentes escalas de análise, e a vivência de alunos com essas tradições, pois, como afirma Castrogiovanni (2013, p. 36), “pensamos que um conhecimento pertinente é aquele que provoca a contextualização do mundo no qual interagimos, que reúne e globaliza as diferentes leituras da vida, que é autoproduzida constantemente”.

É preciso pontuar que, já nesse momento, na etapa de planejamento do Estágio Docência, estávamos integrando as categorias geográficas como um todo, os conhecimentos da geografia cultural e do ensino de Geografia, caminhando entre os conceitos básicos da geografia (CORRÊA; CASTRO; GOMES, 2012), o reconhecimento da religião na gênese das cidades (ROSENDAHL, 1995, 1996, 2014) e como tudo isso oportuniza que as mais diferentes religiões possam ser apresentadas e discutidas em sala de aula (MORAIS, 2014).

Esquematizados os planos de aula, realizamos o Estágio Docência em sala de aula da Educação Básica entre os dias 03 e 12 de março de 2015, período planejado para a realização em quatro dias de aulas. Nesse período, junto com os alunos: (a) realizamos dinâmicas corporais e jogos relacionados ao território e suas relações de poder; (b) discutimos a vinda dos negros escravizados da África ao Brasil e como se deu a negação da cultura nativa e dos africanos (perda do território e aculturação) nesse processo de colonização indígena e escravidão africana; (c) refletimos acerca da resistência das religiões africanas, transformadas e sincretizadas nas regiões hegemônicas (cristãs); (d) discutimos como as religiões brasileiras de matriz africana se difundiram no país e chegaram a Cajazeiras, município onde residem os alunos do Colégio Estadual; e, por fim; (e) refletimos como essas religiões têm algo a contribuir para a formação social de nossos alunos (SANTOS; DI LORENZO, 2015b).

Para a última etapa, sentimos a necessidade da abstração dos alunos para a geolocalização dessas religiões de matriz africana em Cajazeiras, bem como as demais religiões presentes no município, de modo que, uma a uma, os alunos reconhecessem os territórios de atuação desses grupos.

Em uma de suas obras, Kaercher (2013) nos convida a andar pela cidade não apenas olhando para o chão, mas olhando para os lados –

para as paredes, as vegetações, os carros, as pessoas, os movimentos – e para dentro, para si. Nesse exercício, pensamos: que geografia estamos fazendo em sala de aula com nossos alunos?

Então resolvemos que, entre o 2º dia de Estágio (06 de março) e o 3º dia (10 de março), iríamos percorrer cada rua e avenida da cidade de Cajazeiras, com um mapa do município em mãos, impresso diretamente do Google Maps,⁴ para encontrar o máximo possível de detecção de ambientes religiosos (igrejas, centros e terreiros) dos quatro principais grupos nele presentes: católicos, protestantes, espíritas e candomblecistas (junto aos umbandistas).

Coletadas as localizações geográficas, com caneta e papel em mãos, para cada ponto dos ambientes religiosos, marcamos um X no mapa, atribuindo-lhes letras específicas de seus grupos: *P* para protestantes, *C* para católicos, *E* para espíritas e *MA* para as religiões de matriz africana. Depois disso, rapidamente levamos os resultados ao computador para produzir uma versão digital (em JPG) dos resultados, utilizando o software gratuito e nativo do sistema Windows, chamado Paint, em fase ainda preliminar, de nossos estudos e aplicação de técnicas geocartográficas.

Finalmente, no dia 10 de março, levamos os alunos para a sala de informática, apresentamos o mapa (Fig. 1) e como estavam dispostos os ambientes religiosos encontrados, na tentativa de mostrar outra forma de demonstrar a espacialidade do município de Cajazeiras, cheio de ambientes de religiões. Nesse sentido, Kaercher (2013, p. 27) nos provocou ao questionar: “Com[o] a cidade – nosso espaço de vivência diária – é percebida por nós, professores e/ou alunos?”.

[4] Localização geográfica do município de Cajazeiras na plataforma do Google Maps: <http://bit.ly/zERTfdu>.

Figura 1 – Mapa dos ambientes religiosos presentes no município de Cajazeiras



Fonte: Mapa produzido para o Relatório de Estágio Supervisionado III (2015). Santos (2015).

Pensamos como o exercício de percorrer as ruas de Cajazeiras para localizar ambientes religiosos, colocando-os num mapa, pode ter sido importante para os alunos problematizarem o que viam nele: uma “nova” cidade em que vivem, destacada por igrejas, centros e terreiros. É importante para nós que pesquisamos, que também agora conhecíamos aspectos dela que nos eram incógnitos antes daquela caminhada de um dia para planejar as próximas aulas do Estágio. Esse exercício demonstrou que a escola inclui a cidade em sua proposta curricular, não se restringindo, portanto, à proposta de desenvolvimento do currículo, mas executando-o de forma que contemple a realidade em que vivem os educandos.

Segundo Pentecost (2010, p. 22), “[...] o conhecimento sobre o ensino se produz a partir de situações de ensino, e não fora nem antes delas”, de modo que a escola também é um local de produção do conhecimento, assim como a Academia. Por isso, este simples trabalho cartográfico foi muito importante para nosso Estágio Docência, pois propiciou a aproximação, a visualização e o “tato” por parte dos alunos sobre aquela realidade da cidade de Cajazeiras, que estávamos nos propondo a evidenciar: uma realidade geográfica, estudada pela ciência, vinda do cotidiano da humanidade, como atribui Kaercher (2013, p. 20):

[...] pensar a cidade, ou os espaços de que fala, em geral, a geografia, do ponto de vista meramente técnico, informativo, cognitivo é muito limitante. Como se educar fosse um processo meramente racional. Há que se pôr coração e emoção junto com a razão. Assim, sem abdicar do rigor conceitual, podemos atrair o aluno de forma a dizer-lhe claramente: estamos falando de você, com você, do seu mundo.

Falamos do mundo daqueles alunos, mas de um mundo quase invisível. Uma cidade de Cajazeiras que tem religiões de matriz africana, o primeiro município paraibano por onde elas se instalaram (SILVA JÚNIOR, 2015), que se constituem como religiões com relações de poder e de gênero específicas, com maior participação feminina nas suas hierarquias. Outro fator a considerar é que o município de Cajazeiras, representado em um mapa religioso, também é importante para os alunos por movimentar estruturas psicológicas do reconhecimento espacial, como colocam Vieira e Gomes de Sá (2013, p. 111):

Devemos ter sempre preocupação com a educação geográfica, a construção de referências de lugar e de tempo dos fenômenos em estudo. Precisamos nos habituar a localizar o fato em estudo no mapa e no globo, para que o aluno possa trabalhar suas estruturas da inteligência para o domínio espacial.

Essas aproximações (a relação da categoria território e a religiosidade, as relações de poder entre as diferentes crenças no mundo e, especialmente, na cidade de Cajazeiras e o mapa que evidencia o perfil de distribuição dos ambientes religiosos no município) e outras mais feitas durante o Estágio Supervisionado estiveram em aguardo, adormecidas, quiçá à espera da continuidade dos estudos durante todo o ano de 2015, ao passo que voltamos a produzir conhecimento para o ensino de Geografia, alheio ao que tínhamos encontrado naquele Estágio Supervisionado III. Somente retomamos o tema na disciplina de TCC, em que remodelamos o roteiro de pesquisa: revivemos a experiência educacional para embarcarmos e aprofundarmos no estudo da geografia cultural.

Integrando múltiplas geografias em sala de aula

É evidente que um estudante da licenciatura em Geografia tem sua formação recheada de disciplinas da Geografia Física e da Geografia Humana por toda a graduação, mas, num dado momento, o currículo acadêmico nos direciona o foco para as disciplinas ligadas à didática, às práticas de ensino e aos estágios supervisionados, tendo em vista o objetivo maior do curso, que, acreditamos, seja formar profissionais para a educação geográfica. Mas que tipo de profissionais? Araújo (2012, p. 71) afirma:

Na formação do professor, a diversidade disciplinar contida nos cursos de geografia torna-se um problema, tendo em vista que há certa tendência de que o graduando incline-se para uma ou outra área – física ou humana. No entanto, é de fundamental importância que os profissionais da geografia sejam geógrafos, o que implica a integração entre o conhecimento da parte “humana” (sociedade) ou da parte “física” (natureza) para entender o seu objeto de estudo, entendido como a relação sociedade-natureza – ou relação homem-meio.

Pois bem, um curso de licenciatura em Geografia tem um desafio ainda maior: dar conta dessa formação integral do geógrafo, que vai para as salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio. Um profissional que entenda plenamente a geografia e que seja um cientista, capaz de produzir conhecimento para a ciência geográfica, mas que não se distancie da educação. Que leve para as salas de aula da Educação Básica onde leccione esse mesmo espírito investigador. Preocupada com essa questão, Malysz (2013, p. 19) afirma:

Nas universidades, os alunos dos cursos de licenciatura em Geografia raramente desenvolvem projetos de pesquisa destinados a compreender e propor alternativas para melhoria da qualidade no Ensino Fundamental e Médio. Nas poucas vezes em que isso ocorria, não havia retorno para o colégio; eram experiências pontuais, muitas vezes apresentadas em congressos, nos quais a presença de professores da Educação Básica não era expressiva.

A autora nos traz um cenário de distância entre a universidade e a escola, vista muitas vezes nas aplicações dos Estágios Supervisionados, experienciados por muitos estagiários apenas como coletas de informações, sem o objetivo do retorno dos resultados para as escolas e a sociedade como um todo e para a própria universidade.

Ora, se “o maior desafio encontrado por nós, acadêmicos dos cursos de licenciatura, foi a efetiva articulação entre o conhecimento adquirido durante a graduação e as necessidades dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio” (SAIKI; GODOI, 2013, p. 28), como essas práticas de distanciamento da relação universidade-escola por parte dos estagiários podem continuar sem ferir seus objetivos mais básicos: a formação de professores que atuem futuramente nas escolas articulando teoria e prática, como afirmam Saiki e Godoi (2013)?

Esse questionamento nos conecta a Passini (2013, p. 38) quando a autora atribui que “a responsabilidade da nossa disciplina [Estágio Supervisionado] é a formação do professor pesquisador, que, com sua postura, eduque seus alunos para serem pesquisadores, observadores, identificadores e analisadores de problemas e buscadores de soluções”. Essa disciplina nos aproxima de nossos alunos para que

os auxiliemos em sua formação como cidadãos. Mas o que seria um cidadão? Segundo Damiani (2013, p. 52):

O cidadão se definiria como tal, quando vivesse a condição de seu espaço enquanto espaço social, reconhecendo sua produção e se reconhecendo nela. É infracidadão aquele que não se reconhece em sua obra e vivencia, de forma totalmente alienada, suas relações humanas, sendo seu espaço vivido reduzido ao espaço geométrico.

Cidadãos educados eram justamente o que pretendíamos auxiliar a formar durante nosso Estágio Supervisionado III, desenvolvido no Colégio Estadual, em 2014-2015, que eles conhecessem o município em que vivem o *diferente*, pois nele havia a cultura que não se apresentava claramente, mas que era tão sua. Como Kaercher (2013, p. 30, grifo do autor) diz: “Estudando o outro, sejam outros espaços, outros lugares, outras culturas, outras pessoas posso melhor me entender: eu comigo, eu com os outros, eu no mundo. **Pela alteridade, conheço melhor minha identidade.** Melhor me conhecendo, melhor compreendo o outro”.

Diante da necessidade do autoconhecimento e do reconhecimento do *outro* para a vida em sociedade, Damiani complementa com a noção de um espaço (re)conhecido. Para ela (2013, p. 53), esse exercício “trata-se de retomar essas perdas [as cidades padronizadas, as paisagens alienadas e o espaço apenas locacional] como privação, isto é, não como perdas irrecuperáveis, mas como sentido de luta por construções novas, resgatando a cidadania”.

Nesse sentido, o trabalho monográfico para a conclusão do curso de licenciatura em Geografia se mostraria como a extensão da pesquisa inicialmente desenvolvida no Estágio Supervisionado III. Ele ampliaria os olhares sobre a cidade de Cajazeiras, dando maior cientificidade ao trabalho, tendo em vista que foi desenvolvido com maior rigor nos métodos e técnicas de pesquisa, coleta e análise dos dados encontrados na investigação. Essa ampliação, interligando teoria e prática, pode em muito auxiliar no melhor exercício da docência, sem perder de vista o caráter de formação do professor-pesquisador, que buscará esse espírito nos futuros alunos.

O TCC como desafio “final” de integração

No ano de 2016, iniciamos o desenvolvimento da monografia de conclusão de curso investigando as diferentes expressões da religiosidade presentes no município de Cajazeiras, transitando do ensino de Geografia para um trabalho no campo da geografia cultural, uma geografia que, segundo Wagner e Mikesell (2014, p. 27-28, grifo do autor):

[...] compara a distribuição variável das áreas culturais com a distribuição de outros aspectos da superfície da Terra, visando identificar aspectos ambientais característicos de uma determinada cultura e, se possível, descobrir que papel a ação humana desempenha ou desempenhou na criação e manutenção de determinados aspectos geográficos.

Essa geografia que pensa a cultura como um produto da ação humana capaz de modelar o ambiente se colocou em nosso trajeto de pesquisador. Mas não perdemos de vista o que Damiani (2013, p. 54) apresenta, a seguir:

A configuração e o sentido do ensino e da pesquisa não podem depender da vontade particular, isolada, própria dos pesquisadores e professores, mas de sua sensibilidade para captar o que a sociedade inteira oferece como possibilidade, como ruptura à estrutura da reprodução. Sua ação envolve um plano imediato, o do processo educativo cotidiano, e um plano mais amplo, o da elaboração científica e filosófica, da teoria e da pesquisa. Desta forma, o ato educativo de um país se completa, guardando marcas da experiência vivida, conscientizada, pensada, para as próximas gerações.

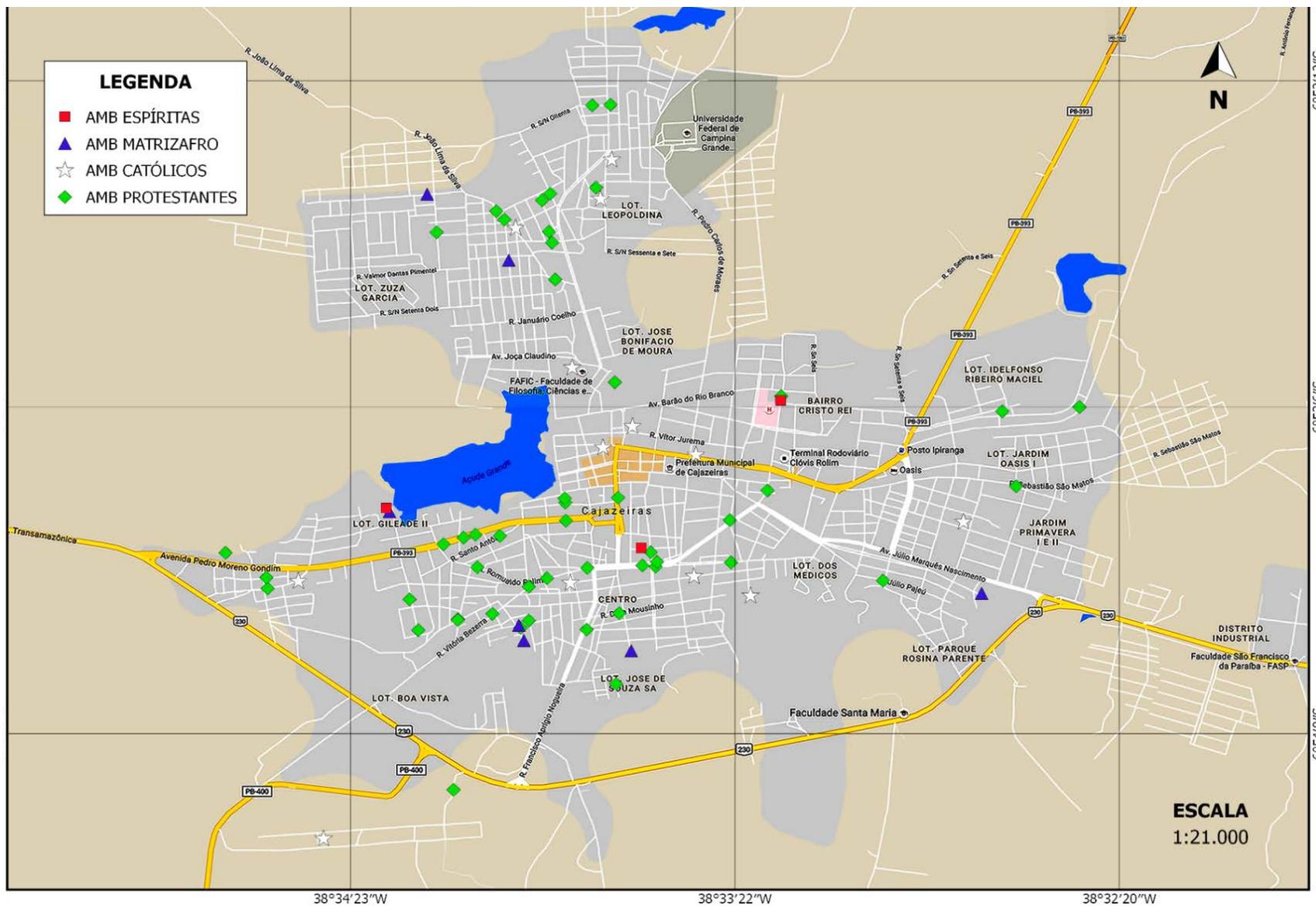
Buscando a sensibilidade falada pela autora, investigamos os quatro principais grupos religiosos presentes na cidade de Cajazeiras (catolicismo, protestantismo, espiritismo e as religiões de matriz africana). Inicialmente, ampliamos o mapa que havíamos iniciado no Estágio Supervisionado III, utilizando-se de aparelhos de GPS, softwares de geoprocessamento e técnicas de sensoriamento remoto. Depois, num olhar mais íntimo, realizamos uma etnografia em dois ambientes religiosos pertencentes aos menores desses grupos presentes no Brasil e em Cajazeiras, a saber, um centro espírita e um templo de matriz africana (SANTOS, 2017).

Com esse trabalho, balizados pela categoria geográfica território, nos inserimos no cotidiano da religiosidade municipal, seja pelo mapa, seja pela vivência em dois ambientes religiosos não hegemônicos para demonstrar realidades diversas, que rompem com a estrutura reprodutivista da sociedade global, para não cairmos no vício redundante de fazermos “[...] uma geografia ‘chapa branca’, isto é, que universaliza o que é particular, a história de uma classe, uma etnia, uma religião, uma opção sexual como a de todos...” (KAERCHER, 2013, p. 20).

No estudo monográfico, o mapa apresenta maior representação do número de ambientes religiosos localizados na zona urbana de Cajazeiras (Fig. 2), se comparado ao mapa do Estágio (Fig. 1). Identificamos um total de 73 ambientes religiosos no município, sendo eles: três centros espíritas, sete terreiros de matriz africana, 13 igrejas católicas e 50 igrejas protestantes.

O número expressivo de igrejas evangélicas demonstrou o reflexo do avanço exponencial desse grupo religioso na cidade, o que reflete o traço de todo o país. Mas não nos enganemos: a religião católica, mesmo com seu menor número de estabelecimentos de fé, ainda se mantém hegemônica no Brasil (com 73,5% da população) e em Cajazeiras (com 86,9% da população), segundo dados censitários do IBGE (2010). No município considerado, à margem desses números, o espiritismo e as religiões de matriz africana têm poucos ambientes religiosos e poucos seguidores, sendo eles, respectivamente, representados por 0,8% e 0,13% da população local (IBGE, 2010).

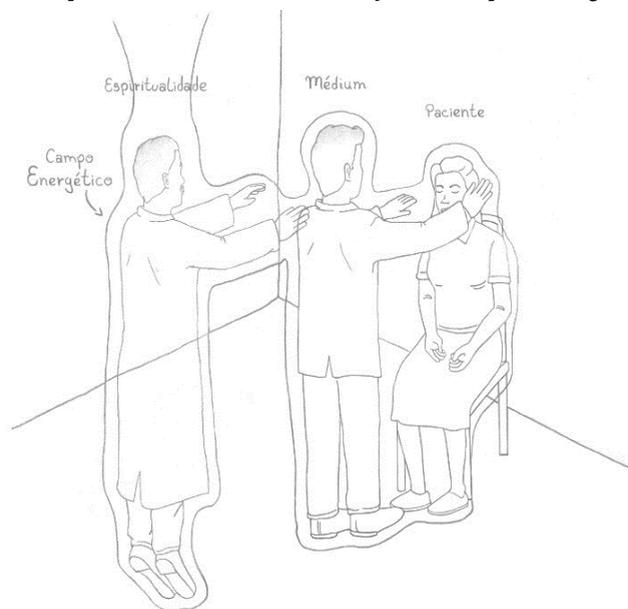
Figura 2 – Mapa dos ambientes religiosos presentes no município de Cajazeiras



Fonte: Mapa produzido para a conclusão do TCC. Santos (2017).

Seguimos adiante com a etnografia realizada no Centro Espírita O Reencontro e em um templo de matriz africana.⁵ Durante oito meses (de fevereiro a outubro de 2016), fizemos 15 visitas ao centro espírita e 9 ao templo de matriz africana, realizando desde conversas com as lideranças dos dois ambientes, coleta dados e documentos, fotografias e croquis, além de participações em suas celebrações. Vivenciamos seus cotidianos, suas divisões de tarefas, suas tradições, seus símbolos, seus olhares para as divindades que cultuam mestres que ouvem (Fig. 3 e 4).

Figura 3 – Croqui demonstrativo da realização de um passe magnético



Nota: No exemplo, o médium serve como canal de transmissão para as energias da Espiritualidade que se direcionarão ao paciente receptor do passe magnético.

Fonte: Santos (2017).

[5] Não trazemos um nome específico para esse templo porque a Mãe de Santo do estabelecimento diz não ter dado um nome para ele, tão pouco o delimitou como um

Figura 4 – Croqui da dança da Pombagira



Nota: A Pombagira demonstra suas habilidades de plasticidade corporal e equilíbrio ao segurar sua taça e seu cigarro enquanto dança ao som do atabaque.

Fonte: Santos (2017).

Identificamos relações de poder entre os membros dos dois ambientes religiosos em diversas facetas: por gênero, por idade, por tempo de experiência nas casas religiosas, por cargos de confiança, entre outros. Essas relações de poder que permeiam os dois recintos, junto às tradições religiosas de cada uma, dão ordem aos trabalhos espirituais em ambos os espaços.

terreiro de candomblé ou uma tenda de umbanda. Segundo ela, seu estabelecimento não professa religião afro-brasileira A ou B: seu templo é de Axé. Depoimento colhido em 09 de março de 2016, no templo investigado.

Informações obtidas, trabalho monográfico realizado, pesquisa no campo da geografia cultural concluída. Mas o que ficou para o campo da educação geográfica? Que contribuições esse trabalho sobre as expressões religiosas presentes em Cajazeiras podem ser importantes para os alunos do Ensino Básico, sobre os quais nos debruçaremos na carreira docente?

Acreditamos que o TCC avançou em muito o conhecimento acadêmico acerca das territorialidades religiosas de Cajazeiras, podendo servir para futuras análises, seja pelos dados coletados, materiais produzidos ou resultados encontrados que aprofundarão ainda mais esse conhecimento, seja para o campo da geografia, em que nos embasamos, ou para ciências afins que também estudam a religiosidade.

Já os alunos da Educação Básica só se beneficiarão com esse aprofundamento, pois os frutos desse trabalho vêm do espaço deles, lugar onde moram e formam laços. Trabalhados em sala de aula, inclusive, com suas próprias colaborações, podem mediar a formação de cidadãos conscientes do espaço onde vivem, as diferentes culturas que permeiam cada construção por onde passam todos os dias indo para casa, escola, trabalho ou lazer. E podem responsabilizá-los pela garantia do respeito à diversidade religiosa, importante ato de cidadania.

Considerações

Os caminhos vividos por cada aluno do curso de licenciatura em Geografia do CFP da UFCG o levam a diversos lugares, e estes irão balizar suas carreiras acadêmicas. Cada um seguirá os campos de estudo que o incentivam à investigação, que colocam aquela “pulga atrás da orelha” que justifica seu empenho em pesquisar, objetivando o aprofundamento do debate de alguma questão geográfica.

Quando isso consegue unir nosso compromisso como pesquisador ao de educador, seja pesquisando metodologias de ensino, de avaliação ou outras questões que nos ligam à atividade docente, parece mais fácil (ou natural) a realização do ideal de *professor-pesquisador* que dissertamos neste texto, comprometido com a educação geográfica, seja como disciplina escolar, seja como ciência. Mas e se o pesquisador não investiga temas ligados ao ensino de Geografia? O compromisso com a educação geográfica ainda permanece. Na verdade, aumenta.

Somos formados geógrafos, na plenitude dessa função, para nos debruçarmos sobre as relações geoespaciais que permeiam a vida da sociedade na Terra em diferentes tempos históricos. E a educação escolar é mais um dos reflexos dessa sociedade, deficitária ou integradora, de uma classe ou de todas, que segrega ou que promove a cidadania.

Ter isso em mente é o princípio gerador de uma educação inovadora, capaz de colocar os mais variados aspectos da humanidade em discussão, certo de que ela será (trans)formadora de mentes – das mais treinadas academicamente às futuras gerações de cidadãos que compartilham conosco as salas e os corredores das escolas de Ensino Fundamental ou Médio.

Referências

ARAÚJO, S. M. S. de. Aprender e ensinar Geografia: o quê se ensina, o que a Academia ensina e o que o Estado quer? *In*: LOBÔ, I. G.; DIONIZIO NETO, M. (orgs.). **Diferentes espaços no tempo: o ensino, a formação e os discursos**. Cajazeiras: EDUFCEG, 2012. p. 67-79.

CAPES. **Edital MEC/CAPES 061/2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br>. Acesso em: 24 de junho de 2021.

CASTROGIOVANNI, A. C. Os movimentos à necessária inquietude do saber geográfico – novos desafios. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre/Compasso Lugar-Cultura, 2013. p. 35-48.

CORRÊA, R. L.; CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.. **Geografia: conceitos e temas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

DAMIANI, A. L.. A Geografia e a construção da cidadania. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia em sala de aula**. 9. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 50-61.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://bit.ly/1IgZcxk>. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

KAERCHER, N. A.. Os movimentos que meus mestres me ensinam: ddd's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. *In*: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (orgs.). **Movimentos no ensinar Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre/Compasso Lugar-Cultura, 2013. p. 13-34.

MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica. *In*: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 16-25.

MORAIS, M. A. Espaço e expressões religiosas: teoria e prática na geografia escolar. *In*: AZEVEDO, D. A. de; MORAIS, M. A. (orgs.). **Ensino de Geografia: novos temas para a geografia escolar**. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2014, p. 23-46.

PASSINI, E. Y. Convite para inventar um novo professor. *In*: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (orgs.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 32-51.

PENTEADO, H. D. A relação docência/ciência sob a perspectiva da pesquisa-ação. *In*: PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (orgs.). **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010. p. 21-31. (Coleção Educação em Foco).

ROSENDAHL, Z. Geografia e Religião: uma proposta. **Espaço e Cultura**. Ano 1, n. 1. Rio de Janeiro: NEPEC/UERJ, 1995. p. 45-74. Disponível em: <http://bit.ly/2enY3tq>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

_____. O sagrado e o urbano: gênese e função das cidades. **Espaço e Cultura**. Ano 2, n. 2. Rio de Janeiro: NEPEC/UERJ, 1996. p. 25-40. Disponível em: <http://bit.ly/2dSHOIC>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

ROSENDAHL, Zeny. Tempo e temporalidade, espaço e espacialidade: a temporalização do espaço sagrado. **Espaço e Cultura**. Ano 20, n. 34. Rio de Janeiro: NEPEC/UERJ, 2014. p. 9-25. Disponível em: <http://bit.ly/2eOlWdz>. Acesso em: 06 de novembro de 2015.

SAIKI, K; GODOI, F... A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. *In*: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (orgs.).

Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 26-31.

SANTOS, M. da S.; DI LORENZO, I. D. N. O uso da paródia e de instrumentos musicais como recursos didáticos no Ensino de Geografia. *In: XV EGAL – ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA.* Cuba. **Anais [...].** Universidad de La Habana, 2015a.

SANTOS, Maglandy da Silva; DI LORENZO, Iveralda Dantas Nóbrega. Território religioso e o espaço das diferentes manifestações da fé. *In: Território religioso e o espaço das diferentes manifestações da fé. II CINESTAR – COLÓQUIO INTERNO DO GESTAR.* João Pessoa. **Anais do II Cinestar.** CCEN/UFPB, 2015a.

SANTOS, M. da S.; MARQUES, M. P.; SILVA, J. P. da. A contribuição da análise da paisagem ao Ensino de Geografia. *In: II SINEGEO – SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E GEOEDUCACIONAIS.* Crato. **Anais [...].** UECE/URCA, 2013.

SANTOS, M. da S. Currículo, Ensino de Geografia e Educação Contextualizada. *In: V ENALIC – ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS.* Natal. **Anais [...].** EDUFRN, 2014a.

SANTOS, M. da S. Desafios do Estágio Docência: do Planejamento à Sala de Aula. *In: V SEMAGEO – SEMANA DE GEOGRAFIA DO CFP/UFCG.* Cajazeiras. **Anais [...].** UFCG, 2014. p. 147-161.

SANTOS, M. da S. **Territórios religiosos no Município de Cajazeiras-PB:** um debate geográfico acerca de diferentes manifestações da fé. Monografia (Graduação em Geografia)–UFCG, Cajazeiras, 2017.

SILVA JÚNIOR, J. V. da. **O Ilê Axé Runtô Rumbôci na cidade de Cajazeiras-PB:** africanidades cajazeirenses. Monografia (Graduação em História)–UFCG, Cajazeiras, 2015.

VIEIRA, C. E.; GOMES DE SÁ, M. Recursos didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda? *In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (orgs.).* **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado.** 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013. p. 101-116.

WAGNER, P. L.; MIKESELL, Marvin W. Os temas da Geografia cultural. *In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (orgs.).* **Introdução à geografia cultural.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. p. 27-62.

SITUAÇÃO DE SAÚDE DE AGRICULTORES E EXPOSIÇÃO AOS AGROTÓXICOS EM COMUNIDADE RURAL NO MUNICÍPIO DE SANTA HELENA-PB

José Élio Parnaíba Duarte¹

Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo²

Introdução

Desde os primórdios da história humana, quando o ser humano passou a se fixar demarcando territórios, com o advento da agricultura, através da observação do tempo e do espaço, foi-se percebendo, a partir do conhecimento acumulado pela experiência, como obter a melhor colheita. Na atualidade, esta é realizada de distintas formas, desde as mais simples até as mais complexas, com o apoio do meio técnico científico-informacional (SANTOS, 1985, 1994, 2008), garantindo maior produtividade em cada vez menos espaço e tempo necessários ao cultivo e à produção.

[1] Graduado em Geografia pela UFCG. E-mail: eliopar@live.com.

[2] Professora Adjunta na UFCG, CFP, UNAGEO. Coordenadora de Gestão do PIBID 2015-2018. Coordenadora de Área do PIBID Subprojeto Geografia, 2018-2020. Colaboradora na Coordenação de Área do Programa Residência Pedagógica Subprojeto Geografia, 2018-2020. Orientadora durante o trabalho de conclusão de curso (TCC) do primeiro autor. E-mail: ivanaldadantas@gmail.com.

O campo passa a ter intensas transformações nos modos de produzir pela inserção de implementos de máquinas e equipamentos, bem como pelo uso intensivo de produtos químicos, como os agrotóxicos, insumos e fertilizantes, causando transformações no ambiente e nas relações de trabalho.

A produção de alimentos passou a ser associada ao uso intensivo desses produtos químicos, mediada pela orientação de políticas e programas de consumo e da indústria química com vistas à alta produtividade no campo, especialmente mediada pela produção de monoculturas, as quais são responsáveis por desequilíbrios em ecossistemas e sérios danos à saúde humana, pois há estudos que comprovam a relação entre o contato com agrotóxicos e o surgimento de doenças em pessoas (LONDRES, 2011).

Para o autor (2011), no Brasil, os agrotóxicos tiveram o seu desenvolvimento na década de 1960, tornando o país campeão mundial no consumo por ultrapassar milhões de toneladas de venenos usados nas lavouras brasileiras.

A motivação para a discussão sobre tal temática advém das experiências pessoais do primeiro autor, pois, sendo do campo do município de Santa Helena, Paraíba, costuma colaborar no trabalho familiar do cultivo de lavouras e dos seus tratamentos culturais. Dentre estes, destaca-se a cultura da utilização de agrotóxicos para o combate às pragas nas plantações, fato que culminou numa intoxicação que trouxe alguns problemas de saúde, fenômeno comumente observado entre os moradores de uma comunidade rural no mesmo município.

Dessa problemática, surgiu a pesquisa monográfica para a produção de trabalho de conclusão de curso–TCC, no âmbito do curso de licenciatura em Geografia, do CFP/UFCG, no ano de 2016, entre os meses de agosto e setembro.

Para desenvolver a pesquisa, o primeiro passo consistiu em observar as plantações dos agricultores. Nesta etapa, o fato de consi-

derável parcela dos agricultores, ao pulverizarem, não utilizarem nenhum equipamento de proteção individual–EPI foi o que mais chamou a atenção. Em seguida, buscou-se por meio de entrevistas estruturadas conhecer por que eles não utilizam esses equipamentos, tornando-se totalmente vulneráveis aos agrotóxicos e susceptíveis ao surgimento de doenças das mais diversas categorizações. Entrevistaram-se dez agricultores durante o segundo semestre de 2015 e os resultados serviram para a sistematização das informações, sendo produzidas tabelas, gráficos, quadros, além de levantamento fotográfico.

A produção agrícola e o uso de agrotóxicos no Brasil

São muitos os desafios que a humanidade precisa vencer para ter uma vida melhor. Um desses desafios atualmente é a produção de alimentos em grande escala para atender a população mundial. O desafio surge à medida que a estimativa para o futuro indica a progressão do crescimento populacional, como destacam Buainain *et al.* (2014), ultrapassando os sete bilhões de pessoas no mundo.

Para produzir alimentos para a população, a indústria química foi alavancada por programas e políticas voltados à alta produtividade no campo e a agricultura passou a se utilizar de diferentes técnicas que revolucionaram o modo de plantio, com o aumento da quantidade de alimentos produzidos por área plantada. Sobre isso, Mazoyer (2010) mostra algumas dessas técnicas: a primeira delas remonta ao início da história da agricultura, chamada de derrubada-queimada da floresta para realizar o plantio.

Uma segunda forma de cultivar se baseia em alqueive e tração leve. Neste sistema, já houve um aumento na produção agrícola, pois consistia em uma associação de cereais nas melhores terras e de pastagens nas terras menos férteis, além de serem usadas em forma de

rotação dessas culturas em períodos de até dois anos. O diferencial nesse método é que os animais eram usados como força de tração com um arado leve e, ao mesmo tempo, suas fezes eram usadas como fertilizantes nas terras agricultáveis.

Para o melhoramento no sistema de alqueive e tração leve, ocorreu a substituição da tração leve pela tração pesada. Este sistema era parecido com o anterior, mas o diferencial era que a tração animal era mais potente e capaz de arar melhor o solo (MAZOYER, 2010). Esse sistema acabou selecionando tanto animais como uma variedade de vegetais mais exigentes em fertilizantes e, conseqüentemente, de maior produtividade (MAZOYER, 2010).

Outra técnica que mudou a agricultura nos tempos modernos foi a Revolução Verde, a qual ficou conhecida como agricultura moderna. Tal modernidade consistia em usar adubos químicos, sementes selecionadas e melhoradas geneticamente, no sistema de monocultura de alta produtividade, assim como previa a utilização de agrotóxicos como alternativa de melhorar/aumentar a produção de alimentos para atender a população mundial (LONDRES, 2011).

Produzir hoje, em qualquer lugar, significa um somatório de fatores, como a presença de tecnologias, terras adequadas, luminosidade, além de água, sementes de boa qualidade e controle de pragas. Com relação a este último fator, popularizaram-se os agrotóxicos que, de acordo com Soares (2010), começaram a ganhar destaque no cenário internacional a partir da Segunda Guerra Mundial, quando o mundo conheceu uma revolução (já vista aqui como Revolução Verde), que consistiu no controle de pragas na agricultura com produtos, como o dicloro-difenil-tricloroetano (DDT), apresentado como sendo eficiente e de baixo custo.

Conforme Londres (2011), no Brasil, o consumo só foi possível graças à isenção de impostos, como o Imposto de Circulação de Mer-

cadoria-ICM, além de taxas de importações de produtos não produzidos no Brasil e aviões de uso agrícola.

Soares (2010) afirma que a expansão dos agrotóxicos passou de 40 milhões no ano de 1939 para 2 bilhões, de 1959 a 1975. O autor mostra ainda que o Estado foi o principal incentivador da modernização na agricultura brasileira.

Londres (2011) também aponta para essa visão da expansão da comercialização sobre o consumo de agrotóxicos no Brasil, após os anos 1960, quando houve incentivos estatais, os quais garantiram o surgimento de práticas modernas na agricultura brasileira. Isso fez com que a população e o meio ambiente pagassem um alto preço a partir desses incentivos, visto que foram criados programas para disseminar o uso de agrotóxicos na agropecuária, tais como o Plano Nacional de Desenvolvimento-PND, o Sistema Nacional de Crédito Rural-SNCR e o Programa Nacional de Defensivos Agrícolas-PNDA, além de isenção fiscal e tributária para a comercialização de agrotóxicos.

Para Soares (2010), no Brasil, essas políticas de subsídios propostas pelo Estado trouxeram o uso indiscriminado dos agrotóxicos, pois a partir delas houve o incentivo à ampla utilização dos produtos químicos, não só por grandes produtores capitalistas, mas também pelos agricultores de menor poder aquisitivo.

A partir disso, o acesso dos agricultores aos agrotóxicos e a aplicação destes em áreas agrícolas foram progressivamente aumentando, inúmeras vezes de forma inapropriada, sem conhecerem os riscos a que são expostos, especialmente por não disporem de orientação técnica. Sendo assim, a cultura dos povos do campo no sentido do controle de pragas passa a ser, em parte, substituído pela utilização massiva de agrotóxicos para o combate a essas pragas, o que desestabiliza o ambiente e lhe traz conseqüências.

Assim, o aumento no consumo de agrotóxicos resultou em um país campeão mundial em uso de agrotóxicos, atingindo cada habitante, em média, com 5,2 kg de agrotóxicos (LONDRES, 2011).

Outro ponto que influenciou o aumento da venda de agrotóxicos no Brasil, segundo Greenpeace (2006, p. 03) foi o “desenvolvimento das famigeradas sementes transgênicas”. Isso porque as indústrias especializadas neste setor produzem “plantas inseticidas”, ou seja, plantas associadas aos herbicidas, especialmente para monocultivos transgênicos, tornando os plantios dependentes de agrotóxicos para o combate às pragas, devido ao constante desequilíbrio no ambiente.

Uso de agrotóxicos no Brasil e na Paraíba

O uso de agrotóxicos, insumos e fertilizantes químicos não inicia apenas quando do surgimento de pragas, mas como ato preventivo ao ataque destas e também na preparação de sementes produzidas especialmente para evitar o ataque. Por um lado, ao utilizar esses insumos nas lavouras e, por outro, ainda em preparação da semente, o fato é que são induzidos percentuais consideráveis na produção alimentar, o que traz consequências ao ambiente a curto, médio e longo prazos.

Tais situações são percebidas nos aspectos financeiros, da saúde, da degradação ambiental, dentre outros. De acordo com Sobreira (2003), para serem considerados como praga, os insetos ou animais ocasionam danos agronômicos. Os insetos prejudicam as lavouras brasileiras há muito tempo, especialmente por ocasião do incentivo à monocultura na agricultura. A primeira a acarretar danos foi a saúva na agricultura de monocultura.

Para o autor (2003), em 1913, o Brasil viveu um ataque de insetos nas lavouras de café e, na década de 1930, foi a vez de os canaviais no estado de São Paulo sofrerem com as pragas em larga escala. Foi

neste período que surgiu o primeiro Decreto nº 24.114, de 12 de abril de 1934 (BRASIL, 1934) sobre o uso de inseticida e fungicida no país.

Após o ano de 1964, com o Golpe Militar, as indústrias agrícolas definitivamente se expandiram pelo Brasil, ampliando o combate de pragas e o controle de doenças por meio de insumos químicos, sendo de forma obrigatória ou pela imposição através de crédito (SOBREIRA, 2003).

Outro fator decisivo no Brasil a influenciar um consumo maior de agrotóxicos foi o financiamento através da própria indústria de agrotóxicos. Nesse sentido, de forma direta, entraram os financiamentos para os agricultores adquirirem insumos por meio de prazos para o futuro pagamento de suas dívidas com a produção (SOARES, 2010).

O estado da Paraíba, por sua vez, não é diferente do restante do país, no que se refere ao consumo de agrotóxicos. Em sua tese, Sobreira (2003) enfatiza que, na Paraíba, a introdução desses insumos iniciou na década de 1930 com o cultivo de algodão, na época, o principal produto agrícola paraibano. Segundo o autor (2003), a produção de algodão chegou a ser a maior em todo o Brasil, com uma produção correspondente, à época, de 23% do correspondente ao mercado nacional.

Essa cultura corresponde ao início da agricultura moderna no interior do Estado e passa a difundir o uso de agrotóxicos. Isso por que “as práticas agrícolas empregadas neste cultivo acabaram se estendendo para outras lavouras” (SOBREIRA, 2003, p. 46). O exemplo mostra que os trabalhadores que cultivavam o algodão acabaram levando alguns agrotóxicos usados nesse cultivo para outros cultivos.

Logo, o uso de agrotóxicos na Paraíba, inicialmente, ocorreu por dois motivos: o primeiro foi a presença de uma espécie de lagarta chamada de curuquerê, que causou problemas em toda a América Latina. Diante disso, o governo paraibano importou um produto

químico chamado de arsinato de chumbo, como também alguns equipamentos de pulverização para combater tal praga. O segundo motivo foi o aparecimento do bicudo (*Anthonomus grandis Bohemam*), que causou um grande impacto no cultivo do algodão, inclusive foi responsável pela redução da área plantada na Paraíba. Todavia, o uso dos agrotóxicos adquiridos não conseguiu eliminar essas pragas, a exemplo da lagarta curuquerê, que está presente até os dias atuais (SOBREIRA, 2003).

Uma terceira praga, junto com as duas citadas anteriormente, fez com que aumentasse o uso de agrotóxicos na Paraíba, conhecida popularmente por mosca branca (*Bemisia Argentifolii Perring*), que se manifestava em variadas culturas. Mais uma vez, buscou-se o agrotóxico para controlá-la, sem maiores êxitos (SOBREIRA, 2003).

Diante da pesquisa realizada na comunidade rural, em município de Santa Helena-PB, das 100 famílias residentes, conseguimos entrevistar 10 acerca do uso de agrotóxicos, as quais afirmaram ser a pulverização “o caminho mais fácil para que não tenham grandes prejuízos econômicos em suas lavouras e possam ter uma boa colheita no final do ciclo do plantio”. A observação local demonstrou a utilização de insumos químicos sem qualquer proteção contra os riscos à saúde humana que representam tais produtos, além de outros danos que possam vir a causar.

Uso de agrotóxicos e seus riscos à saúde e ao ambiente

O conceito de agrotóxicos é apresentado no Decreto nº 4.074, de 4 de janeiro de 2002 (BRASIL, 2002), que regulamentou a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989 (BRASIL, 1989):

Agrotóxicos e afins – produtos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos, destinados ao uso nos setores de produção, no armazenamento

e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, na proteção de florestas, nativas ou plantadas, e de outros ecossistemas e de ambientes urbanos, hídricos e industriais, cuja finalidade seja alterar a composição da flora ou da fauna, a fim de preservá-las da ação danosa de seres vivos considerados nocivos, bem como as substâncias e produtos empregados como desfolhantes, desseccantes, estimuladores e inibidores de crescimento.

A preocupação de ambientalistas quanto ao uso de agrotóxicos são os riscos que estes oferecem ao ambiente como um todo, mas, em especial, à saúde humana, pois ao entrarem em contato com agroquímicos, as pessoas tornam-se vulneráveis. Utilizar agrotóxicos sem os devidos cuidados e equipamentos de proteção individual – EPI pode trazer sérios problemas, principalmente às pessoas que estão em contato direto, causando doenças e intoxicações.

Vários são os estudos que mostram os efeitos negativos causados pelos agrotóxicos, seja no ambiente ou relacionado à saúde das pessoas. Um dos primeiros estudos a trazer à tona o perigo ao utilizar agrotóxicos, segundo Soares (2010), foi o de Rachel Carson, em 1962, em sua obra intitulada de *Primavera Silenciosa* (CARSON 1962 *apud* SOARES, 2010).

Sendo assim, para evitar que o trabalhador rural entre em contato com os agrotóxicos durante a pulverização, é necessário que se usem os EPI, buscando, com isso, diminuir os riscos de intoxicações pelos agrotóxicos.

A Norma Reguladora 06 (NR 06), nº 3.214/78, cuja última alteração se deu pela Portaria nº 292, de 2011, assegura que os EPI são “todo dispositivo ou produto, de uso individual utilizado pelo trabalhador, destinado à proteção de riscos suscetíveis de ameaçar a segurança e a saúde no trabalho”. No Quadro 1 seguinte, apresentam-se os principais EPI e suas respectivas funções.

Quadro 01–Principais equipamentos de proteção individual (EPI) e sua função

Luvas	Trata-se do equipamento de proteção mais importante, pois protege as partes do corpo com maior possibilidade de exposição, as mãos. As luvas não podem ser muito justas, para facilitar a colocação e a retirada, e também não devem ser muito grandes, para não atrapalhar o tato e causar acidentes.
Respiradores	Comumente chamados de máscaras, os respiradores têm o objetivo de evitar a absorção dos vapores e partículas tóxicas através das vias inalatórias (pulmões).
Viseira facial	Material transparente, de acetato, cujo objetivo é a proteção dos olhos e do rosto contra respingos, seja no preparo da calda ou na pulverização.
Jalecos e calças	São apropriados para proteger o corpo dos respingos do produto ou jatos dirigidos.
Boné árabe	Protege o couro cabeludo e o pescoço contra respingos. O boné árabe deve ser ajustado sobre a viseira facial.
Botas	Devem ser preferencialmente de cano alto e impermeáveis (borracha ou couro impermeabilizado). Sua função é a proteção dos pés. Deve sempre ser utilizada por dentro da calça, a fim de impedir a entrada dos produtos por escorrimto.
Avental	Deve ser utilizado adaptado na parte frontal do jaleco durante o preparo da calda e na parte costal do jaleco durante as aplicações com equipamento costal. O objetivo é evitar que respingos do produto concentrado e derramamentos do equipamento aplicador possam atingir o trabalhador.

Fonte: EMBRAPA (2005).

Manusear, transportar e aplicar agrotóxicos é um perigo para as pessoas, visto que podem ocorrer intoxicações, seja naqueles que trabalham diretamente com o produto, como também em terceiros, através de resíduos nos alimentos ou na própria água. Esse risco aumenta na proporção em que não se dá com a utilização de EPI.

O aumento no consumo de agrotóxicos no campo traz também outra forma de poluição do meio, o descarte das embalagens vazias, sendo que estas contêm vestígios do veneno e podem poluir os solos, animais, a água e as matas. Dessa forma, é fundamental que o agricultor, após o uso, realize a tríplice lavagem da embalagem e, em seguida, encaminhe-a para um local correto de descarte, geralmente o local de aquisição daquele.

Vários estudos realizados mostram que as pessoas vêm sofrendo com doenças após terem algum contato com agrotóxicos, algumas até letais. A partir disso, foram identificados grupos que possuem maior risco de sofrer intoxicações pelos agrotóxicos. O primeiro grupo de risco são os funcionários das fábricas de agrotóxicos que trabalham na sua formulação, transporte e comercialização. Em seguida, viria o grupo dos consumidores que, ao se alimentarem ao longo de suas vidas com alimentos que contêm vestígios de agrotóxicos, estão também vulneráveis às doenças (LONDRES, 2011).

Outro grupo de pessoas que correm risco são as que moram próximas às grandes fazendas que usam uma quantidade considerável de agrotóxicos, no decorrer do ano em suas plantações. Estas entram em perigo porque o veneno não fica somente nas plantas, pois o vento pode levar resíduos dos produtos para a população vizinha e causar problemas de saúde (LONDRES, 2011).

Por fim, e principalmente, os de maiores riscos, os trabalhadores do campo que ficam duplamente expostos às contaminações. A primeira exposição ocorre quando preparam o produto e pulverizam suas plantações sem os devidos equipamentos de proteção individual. A outra exposição, mais perigosa, ocorre após a pulverização, quando os agricultores entram na lavoura, no dia seguinte, não respeitando o tempo de carência do produto, que já se encontra na forma ativa (LONDRES, 2011).

Segundo o autor (2011, p. 28), a exposição dos trabalhadores aos agrotóxicos traz sérios riscos de intoxicações, as quais podem ocorrer de três formas:

Intoxicação aguda: é aquela cujos sintomas surgem rapidamente, algumas horas após a exposição ao veneno. Normalmente, trata-se de exposição por curto período a dose elevadas de produtos muito tóxicos. Os efeitos podem incluir dores de cabeça, náuseas, vômitos, dificuldades respiratórias, fraqueza, salivação, cólicas abdominais, tremores, confusão mental, convulsões, entres outros.

Intoxicação subaguda ou sobreaguda: esta ocorre por exposição moderada ou pequena a produtos alta ou medianamente tóxicos. Os efeitos podem aparecer em alguns dias ou semanas. Os sintomas podem incluir dores de cabeça, fraqueza, mal-estar, dor de estômago, sonolência, entre outros.

Intoxicação crônica: caracteriza-se pelo surgimento tardio. Aparecem apenas após meses ou anos da exposição pequena ou moderada a um ou vários produtos tóxicos. Os sintomas são normalmente subjetivos e podem incluir perda de peso, fraqueza muscular, depressão, irritabilidade, insônia, anemias, alterações hormonais, problemas imunológicos, efeitos na reprodução, doença no fígado e dos rins, doenças respiratórias, efeitos no desenvolvimento da criança, entre outros.

Em qualquer grau de contaminação, observa-se que o manuseio de agrotóxicos é algo perigoso para ser realizado, especialmente se ocorrer em pessoas que não possuem informações corretas, pois estas acabam colocando sua vida em risco ao se exporem a perigos de intoxicações por insumos químicos.

No tocante à contaminação ao ambiente, especialmente no que diz respeito à poluição do ar e da água, Carvalho (2000) indica que a contaminação do ar ocorre durante as pulverizações, devido à evaporação de uma parte dos agrotóxicos. Na evaporação, as partículas

se mantêm na atmosfera por um longo tempo e, conseqüentemente, os ventos levam essas partículas que contaminam o ar e podem provocar problemas às pessoas que estão situadas nas proximidades. Já na água, a contaminação se dá de forma direta, quando ocorre o lançamento do produto diretamente em cursos de água ou, indiretamente, quando as chuvas transportam o produto para rios e lagos.

Durante as pulverizações, os agrotóxicos não atingem somente as plantas desejadas, atingem também o solo, pois, além de escorrem das plantas, as chuvas também contribuem no transporte destes ao escoar para o solo e para os reservatórios de águas próximas às áreas em que estão sendo pulverizadas (SANTOS, 2013).

Destarte, ao se abordar a contaminação no meio natural, não se entende apenas o solo ou a água. No ambiente, tudo está interligado e, quando algo funciona mal, todo o meio é afetado. Segundo Gernia (2011, p. 17), nessa perspectiva, não houve entendimento humano acerca de como “procurar controlar as espécies não desejadas, por meios de produtos químicos (venenos), passou a contaminar todo o meio ambiente, e ameaçando todas as espécies, inclusive a sua, de enfermidades e morte”.

Situações de riscos à saúde por uso de agrotóxicos em uma comunidade rural do município de Santa Helena-PB

Como apresentado até aqui, a exposição por agrotóxicos pode gerar sérios impactos na saúde pública, não somente aos agricultores que lidam com estes nas lavouras, mas também às pessoas que estejam expostas aos venenos.

Considerando, pois, o fato de que os agricultores estão expostos a diferentes tipos de problemas de saúde ao lidarem com os agrotóxicos em seu ambiente de trabalho, demonstramos a situação de saúde dos trabalhadores rurais da comunidade rural no município de Santa Helena-PB.

A utilização de EPI, quando realizada adequadamente, diminui os riscos de contaminações por agrotóxicos. Tanto no manuseio ou na aplicação, é necessário seguir as instruções de cada produto químico, tanto quanto observar a forma adequada de vestir e retirar os equipamentos.

Na comunidade onde se realizou a pesquisa, nem todas as famílias trabalham na agricultura. Os entrevistados afirmaram já ter ouvido falar nos EPI, mas não possuíam informações corretas sobre tais equipamentos. Dos 10 agricultores entrevistados, 7 responderam não utilizar EPI apropriado ao manuseio de agrotóxicos por terem dificuldades para encontrar os equipamentos à venda.

Seis agricultores informaram, entre outras questões, que não receberam nenhuma orientação técnica acerca do uso correto, bem como dos riscos a que se expõem quando utilizam agrotóxicos. Todos os entrevistados informaram não dispor de condições financeiras para a aquisição de EPI para a realização da pulverização dos cultivos agrícolas quando acometidos por pragas. Além disso, oito deles afirmaram já terem sido intoxicados durante as pulverizações que realizavam e hoje, anos depois do ocorrido, sequer podem sentir os cheiros de determinados tipos de agrotóxicos que passam mal.

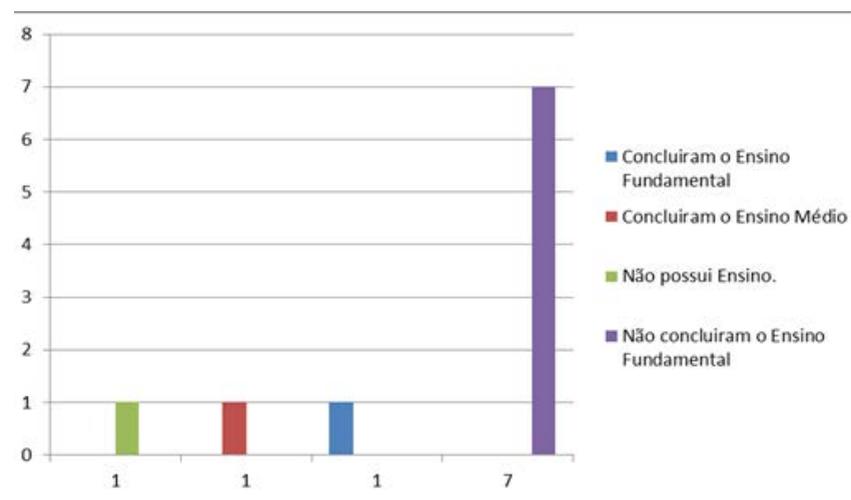
Todos os intoxicados informaram que, mesmo depois de passarem mal após a intoxicação por uso de agrotóxicos, não procuraram um médico e afirmaram não conhecer a informação de que casos de intoxicação com agrotóxicos exigem ajuda médica imediata, sob pena de sofrer danos irreversíveis, sendo a orientação médica uma atitude que pode salvar a vida, quando socorrido a tempo para os procedimentos corretos.

Percebe-se que a orientação e o conhecimento tão necessários são quase inexistentes ao grupo de entrevistados. Detectou-se que o nível de escolaridade dos agricultores entrevistados é muito baixo, tendo acessado até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entre outras questões, o pouco tempo de acesso à escola pode colocá-los

numa série de exposições e de riscos, uma vez que faltam conhecimentos e treinamentos para que estes saibam manusear equipamentos e agrotóxicos, fator que pode facilitar as contaminações pelos agrotóxicos.

O nível de escolaridade dos agricultores entrevistados é demonstrado no Gráfico 01 e ilustra as dificuldades de acesso dos povos do campo à educação no sistema formal de ensino. Entre outras questões, o pouco tempo de acesso à escola pode colocá-los numa série de exposições e de riscos, uma vez que lhes faltam conhecimentos e treinamentos para que saibam manusear equipamentos e agrotóxicos, fator que pode facilitar as contaminações pelos agrotóxicos. Igualmente, os entrevistados afirmaram que não costumam ler os rótulos dos produtos usados, não seguem corretamente as instruções de segurança e também não utilizam os EPI.

Gráfico 01 - Nível de escolaridade dos agricultores rurais da comunidade pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa,(2017).

O estudo demonstra o alto risco de exposição e a vulnerabilidade desses sujeitos em suas lavouras, seja pelo uso indiscriminado de agrotóxicos, ou, por exemplo, em outras circunstâncias, como no caso dos acidentes com ferramentas que manejam diariamente.

Além disso, há outros riscos decorrentes da atividade de trabalho presenciado na comunidade, como o caso da exposição aos ruídos das máquinas motorizadas, que causa perda de audição e distúrbios de sono, além da exposição à radiação solar, que é outra situação que pode causar problemas de câncer de pele, desidratação, câimbras ou exaustão pelo calor. Sejam as máquinas manuais ou motorizadas, podem ocasionar lesões traumáticas e de diferentes graus de intensidades, que trazem para os agricultores múltiplos problemas.

Mesmo fazendo uso de produtos químicos para tentarem resolver o problema de combate de pragas, ao invés da perspectiva de controle de insetos, todos os dez agricultores demonstraram conhecer que o uso de agrotóxicos pode causar ou trazer alguns riscos de contaminação à saúde, mas mesmo assim insistem na utilização dos produtos.

Detectou-se ainda que seis agricultores entrevistados apresentaram alguns problemas de saúde, como problemas de coluna, problemas no sistema respiratório, diabetes, problemas ósseos e alergias. Dos que apresentaram tais problemas, cinco afirmaram que sofrem diversos desses sintomas há mais de dez anos, e outros não se lembram há quanto tempo sentem os sintomas das doenças que os acometem, mas afirmaram que faz muito tempo que reclamam deles.

Três entrevistados afirmam sofrer de alergias e problemas no sistema respiratório e acreditam que os sintomas e suas doenças têm relação com os agrotóxicos que usaram e usam durante toda sua vida na agricultura. Conforme as informações obtidas, três entrevistados já se intoxicaram durante a aplicação do insumo químico. A exposição de agrotóxicos para esses agricultores se constitui um

problema grave, pois 90% deles não conhecem outra forma de controle de pragas sem ser por uso dessas substâncias.

Segundo alguns autores, como Silva *et al.* (2005) e Cizenando (2012), estão expostos a esses riscos os trabalhadores que não possuem um nível maior de conhecimento sobre tais questões, faltam-lhes assistência técnica, orientações sobre os produtos utilizados, descartes de embalagens de agrotóxicos, além de condições adequadas de higiene, visto que estão em propriedades que não apresentam tantas modernidades (SILVA *et al.*, 2005). Dessa forma, são as pequenas propriedades as mais vulneráveis aos riscos.

As questões como “informações sobre agrotóxicos disponíveis ao agricultor são, ainda, inteiramente dependentes de uma série de interesses que criam ‘necessidades’ objetivando legitimar o uso destes agentes químicos” (CIZENANDO, 2012, p. 22). Nesse sentido, o apelo, muitas vezes econômico, oculta o real perigo destes agroquímicos, facilitando a contaminação e prejudicando a saúde dos agricultores.

Na comunidade rural onde se realizou a pesquisa, não há apenas trabalhadores expostos aos venenos, mas um uso crescente destes, o que expõe também os seus familiares e os consumidores dos alimentos tratados com agrotóxicos, o que é salientado por Moro (2008, p. 18): “Esta situação ultrapassa as fronteiras do individual e se torna um problema de saúde pública, na medida em que interfere na saúde de um grupo populacional”.

No tocante ao atendimento pelos serviços de assistência técnica acerca do uso adequado de agrotóxicos e das consequências dessa ação, dos 10 entrevistados, seis agricultores afirmam não ter recebido nenhuma orientação técnica e os quatro restantes informaram que a orientação recebida advém da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado da Paraíba – EMATER-PB, ou mesmo recebem as informações do próprio vendedor do produto. Conforme Cizenando (2021, p. 22):

A contaminação por agrotóxicos é agravada em pequenas comunidades rurais devido a fatores como: deficiência nas condições sanitárias e no sistema de saúde local, ausência de infraestrutura da população por apresentar baixas condições socioeconômicas, bem como a falta ou deficiência do nível de instrução dos trabalhadores ligados ao processo.

Mesmo fazendo o uso de produtos químicos para tentar resolver o problema de pragas em plantações, todos os dez agricultores demonstraram conhecer que o uso de agrotóxicos pode causar ou trazer alguns riscos de contaminação à saúde, mas mesmo assim permanecem na utilização dos produtos, estando vulneráveis e suscetíveis aos riscos causados pelo uso de agrotóxicos.

Embora conheçam os riscos dos agrotóxicos à saúde humana, dez agricultores afirmaram conhecer os EPI, mas possuem pouca informação a respeito de como usá-los. Nesse sentido, ao serem questionados sobre a proteção durante a aplicação de agrotóxicos, sete deles disseram não utilizar EPI apropriados, e os três restantes afirmaram utilizar parcialmente, pois não utilizam todos os recomendados para uma pulverização relativamente segura. Dentre os EPI mais frequentemente utilizados, destacaram o uso de máscaras e luvas, deixando o restante do corpo exposto, ao passo que afirmaram que, “utilizando máscaras e luvas, estavam livres do contato com o veneno” (2017).

Sobre os outros sete agricultores que não fazem uso de todos os equipamentos de segurança, estes alegaram como motivo não encontrar os equipamentos disponíveis no comércio local e que também não tinham informações sobre esses equipamentos. Tais práticas de uso de agrotóxicos sem a devida orientação e proteção com uso de EPI culminam na exposição destes aos produtos, ocorrendo

problemas de saúde, verificando-se que seis deles possuem algum tipo de doença e correlacionam ao uso dos agrotóxicos.

Três dos entrevistados sofrem de alergias e problemas no sistema respiratório e acreditam que os sintomas e suas doenças têm relação com os agrotóxicos que usaram e usam durante toda sua vida na agricultura. Conforme as informações obtidas, três entrevistados já se intoxicaram durante a aplicação e, mesmo assim, não foram ao médico. A exposição de agrotóxicos para estes agricultores se constitui um problema grave, pois 90% deles não conhecem outra forma de controle de pragas sem ser por uso dessas substâncias.

Considerações

Ao longo da pesquisa realizada, descobriu-se o quanto é perigoso o uso de agrotóxicos, pois a exposição pode favorecer o aparecimento de vários problemas de saúde nas pessoas, como as intoxicações que causam problemas imediatos ou outros mais tardios, além de promover danos ambientais.

A realização da pesquisa desvelou os riscos a que as pessoas da comunidade em geral, estão expostas ao utilizarem os agrotóxicos, pois não são prejudicados apenas os agricultores que deles se utilizam diretamente, a exposição indireta aos agrotóxicos e o consumo dos produtos que os contêm também afetam a população, assim como todos os que adentram as lavouras mesmo depois de pulverizadas estão expostos aos riscos.

Verificou-se também o nível de exposição dos agricultores com relação às dificuldades de acesso à informação, a pouca orientação técnica a que têm acesso ou não, bem como a não utilização de EPI ou sua utilização incorreta.

Mesmo alguns sabendo que os agrotóxicos podem causar problemas à sua saúde, não tentam se proteger de forma correta ou

substituir os agrotóxicos por outra maneira de controlar insetos em suas plantações, a exemplo das práticas de transição agroecológica.

Apesar de as pulverizações serem a única forma que utilizam para o controle de pragas nas lavouras da comunidade, faz-se necessário adotar outras técnicas, principalmente uma que seja ecologicamente correta, para que assim não haja riscos para a saúde de quem as utiliza no campo.

De um modo geral, concluiu-se que o tema pesquisado possui relevância e que este trabalho se apresenta como importante fonte de pesquisa, a qual pode ajudar a promover políticas e programas voltados à promoção da saúde e da educação do agricultor no município de Santa Helena- PB, especialmente, para os agricultores da comunidade que contribuíram para a consecução da pesquisa.

Referências

BUAINAIN, A. M.; ALVES, E.; SILVEIRA, J. M.; NAVARRO, Z. **O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola.** Editores Técnicos. Brasília, DF: Embrapa, 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.074, de 4 de janeiro de 2002.** Regulamenta a Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República. **Norma Reguladora 06 (NR 06)** nº 3.214, de 08 de junho de 1978.

BRASIL. **Decreto nº 24.114, de 12/04/1934. 1934.** Disponível em: <https://www.defesa.agricultura.sp.gov.br/legislacoes/decreto-24114-de-12-04-1934,1.html>. Acesso em: 13 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7802.htm. Acesso em: 14 de agosto de 2021.

CARVALHO, Ilma da Silva. **Agrotóxicos: usos e implicações.** Núcleo de Ciências Comportamentais e do Desenvolvimento Instituto Biomédico, Universidade Federal Fluminense. Mundo e Vida. v. 2(1) 2000.

CIZENANDO, T. A. L. **Uso de agrotóxicos nas pequenas propriedades produtoras de banana no município de Ipanguaçu/RN.** Angico. UFERSA, 2012. 60 f., Monografia (Graduação em Ciências e Tecnologia)–Universidade Federal Rural do Semiárido, Campus Angico.

EMBRAPA UVA E VINHO. **Sistema de produção, 10.** Versão Eletrônica, dez. 2005. ISSN 1678-8761

GEREMIA, B. **Agrotóxicos: o emprego indiscriminado de produtos químicos no ambiente de trabalho rural e a responsabilização por danos à saúde.** Dissertação (Mestrado em Direito)–Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Direito, 2011.

GREENPEACE. **Transgênicos. A verdade por trás do mito.** Disponível em: <http://www.greenpeace.org.br/transgênicos/pdf/cartilha.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2021.

LONDRES, Flavia. **Agrotóxicos no Brasil**: um guia para ação em defesa da vida. Rio de Janeiro: AS_PTA- Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa, 2011.

MAZOYER, M. **História das agriculturas no mundo**: do neolítico à crise contemporânea. Tradução de Cláudia F. Falluh Balduino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: NEAD, 2010.

MORO, B. P. **Um estudo sobre a utilização de agrotóxicos e seus riscos na produção do fumo no município de Jacinto Machado/SC**. Criciúma, jun. 2008.

SANTOS, Jullianne Crispiniano dos. **O uso do agrotóxico**: o caso do cultivo do abacaxi no município de Sapé. 56 f. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SANTOS, M. **Espaço e Método**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 1985.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000. 174 p.

SANTOS, M **Metamorfoses do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SILVA, J. M.; NOVATO-SILVA, E.; FARIA, H. P.; PINHEIRO, T. M. M.. Agrotóxicos e trabalho: uma combinação perigosa para a saúde do trabalhador rural. **Ciências Saúde coletiva**, v.10, n. 4 Rio de Janeiro, 2005.

SOARES, W. L. **Uso de agrotóxicos e seus impactos à saúde e ao ambiente**: uma avaliação integrada entre economia, a saúde pública, a ecologia e a agricultura. Rio de Janeiro: s.n., 2010. Tese (Doutorado em Ciências na Área de Saúde Pública e meio Ambiente) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/2589/1/ve_Wagner_Soares_ENSP_2010.pdf. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

SOBREIRA, A. E. G. **Agrotóxico**: o fatalismo químico em questão: Estudo de caso de Boqueirão e Lagoa Seca PB. Recife, 2003. 152p. Dissertação (Mestrado em Geografia)–UFPE/CFCH/DCG.

TEATRO E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE APRENDIZAGEM NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO PELA FAMÍLIA DOS EDUCANDOS

José Denilson Feitoza Rolim¹

Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo²

Introdução

Este texto apresenta resultados de pesquisa monográfica de trabalho de conclusão de curso (TCC), desenvolvido no curso de licenciatura em Geografia, do CFP/UFCG, campus Cajazeiras, Paraíba, durante o período do segundo semestre do ano de 2015.

A pesquisa se deu na turma do 2º Ano B, do Ensino Médio, numa Escola Estadual de Ensino Fundamental e Ensino Médio (EEFEM), situada no município de Cajazeiras, Paraíba, envolvendo uma professora de Geografia e quinze educandos.

[1] Especialista em Ciências Ambientais pela Faculdade Integrada do Ceará (FIC). Professor do Colégio e Curso Múltipla Escolha. Graduado em Licenciatura Plena de Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande, campus Cajazeiras. E-mail: denilson_cz@hotmail.com.

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

Investigamos como a linguagem teatral se constitui uma das metodologias de aprendizagem para a abordagem da temática “Teatro e ensino de Geografia: uma proposta metodológica de aprendizagem na produção do espaço pela família dos educandos” para fins de entendimento coletivo acerca do conceito de família e de gênero, inserida desde as dinâmicas do trabalho no contexto histórico, especialmente a participação da mulher nessas dinâmicas sociais, até os dias contemporâneos.

A importância dessa linguagem, o teatro, justifica-se em função da necessidade de uso de distintas linguagens no ensino de Geografia, a exemplo de cartografia, música, cinema, teatro, dentre outras, sendo o teatro uma das manifestações culturais mais antigas e assistidas por milhões de pessoas.

Assim, busca-se apresentar o teatro como instrumento pedagógico no ensino de Geografia como subsídio à aprendizagem escolar geográfica, especialmente na compreensão da produção do espaço geográfico pela família, tomando como ponto de partida sua inserção na sociedade capitalista e no mundo do trabalho.

A partir de uma análise dialética, associamos a metodologia pautada em: levantamento bibliográfico, de campo e documental. Os resultados da pesquisa demonstraram que, durante a observação inicial, as aulas de Geografia, assim como as entrevistas realizadas junto aos educandos, afirmaram que o ensino de Geografia na referida escola apresenta a necessidade de melhor contextualização das realidades dos sujeitos.

Assim, este trabalho traz uma proposta voltada para a utilização do teatro como linguagem no ensino na disciplina de Geografia, constituindo-se uma ferramenta de apoio nesse processo. Com isso, serão levantadas propostas de análise sobre a produção do espaço pela família no contexto do mundo do trabalho no cenário da sociedade capitalista.

Para isso, o teatro é apresentado como possibilidade de levar o aluno a uma participação lúdica e atraente em sala de aula, por ocasião da abordagem do conteúdo, segundo as dimensões da aprendizagem, da ludicidade, da interatividade no coletivo da sala de aula, uma vez que os jogos teatrais trabalham: postura, expressão e dicção; laboratório sobre o contexto social, produção de texto, entre outras habilidades.

Assim, a pesquisa alcançou seus objetivos em algumas etapas preparatórias, como pesquisa de campo, documental, aulas práticas envolvendo os alunos da referida escola, em que pudemos realizar pesquisa participante, uma vez que se atua como docente na escola campo de pesquisa.

Ensino de Geografia, trabalho e família na sociedade contemporânea

A Geografia é uma disciplina que tem como objetivo o estudo, a análise e a compreensão do espaço geográfico e suas transformações, o qual, por sua vez, está incluído numa série de dinâmicas, que vão desde as transformações físicas às do âmbito social. Assim, o uso das diversas ferramentas como novas linguagens no ensino de Geografia pode servir como meios que facilitam a compreensão dos seus conteúdos.

As distintas linguagens podem favorecer ao educando uma aproximação com a sua realidade, tendo em vista que a geografia, quando trabalhada longe da realidade existente do espaço vivido pelos agentes que nela se inserem, se torna cansativa, sem significado e sentido, descontextualizada, em muitos casos, afetando os resultados da aprendizagem.

Conforme dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das Nações Unidas (2013), o

Brasil tem a terceira maior taxa de evasão escolar entre 100 países, com 90,3% da população alfabetizada, sendo 49,5% com, pelo menos, o Ensino Médio completo e uma taxa de evasão escolar de 24,3%. Diante desse levantamento, a educação escolar nas escolas públicas, especialmente no Ensino Médio, apresenta um déficit quando comparado ao percentual de população alfabetizada, além de contrastar ainda com a taxa de evasão escolar (IBGE, 2007).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira–INEP, de 100 alunos que ingressam na escola na 1ª série, 5 não concluem o Ensino Fundamental, ou seja, 95 terminam a 8ª série. No ano de 2007, 4,8% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental (do 1º ao 9º Ano) abandonaram a escola, o que corresponde a aproximadamente um milhão e meio de educandos; enquanto 13,2% dos alunos que cursavam o Ensino Médio abandonaram a escola, ou seja, mais de um milhão de educandos (IBGE, 2007).

De acordo com a revista *InfoEscola* (2015, s/p), no Brasil, as causas da evasão escolar são variadas, como “as condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou mesmo questões referentes aos encaminhamentos didático-pedagógicos e a baixa qualidade do ensino das escolas”. Portanto, a taxa de evasão no ensino básico deflagra a realidade perpassada pela educação brasileira, refletindo-se na qualidade de vida da população brasileira, na qual muitos educandos, quando deixam a escola, têm dificuldade de dar continuidade ao processo educacional, o que denomina o Ministério da Educação de defasagem idade-série; ou, entre outras causas, a dificuldade de permanecer na escola, uma vez que necessitam trabalhar para garantir o sustento da família.

Esses dados demonstram algumas preocupações quanto a permanência e desenvolvimento do educando na escola, e assim os educadores, em parceria com o sistema de ensino, deve analisar esse cenário e buscar novas estratégias que atraiam a participação mais ativa dos educandos na escola, com vistas à aprendizagem.

As observações realizadas na turma do 2º Ano B, do Ensino Médio, na escola considerada, no município de Cajazeiras, demonstraram a considerável parcela dos educandos do Ensino Médio que apresentam dificuldades no entendimento e na aprendizagem de conteúdos geográficos, desconhecendo, por vezes, a relação que estes apresentam com seu cotidiano.

Dessa forma, a geografia lança mão de uma série de atributos para uma aprendizagem mais próxima à realidade dos alunos a partir do seu contexto de vida. Um desses contextos é desenvolvido aqui neste trabalho, tendo como ponto de partida a sociedade e suas relações sociais, como trabalho, família e gênero na sociedade capitalista.

Para este estudo, elegeu-se o conceito de sociedade pautado nas concepções de três pensadores para, a partir destes, referenciar uma concepção mais bem aplicada ao entendimento do objeto de estudo. De acordo com Émile Durkheim (1955), podemos entender que a sociedade consiste num conjunto de regras, normas, padrões de conduta, pensamentos e sentimentos existentes na/para além da consciência individual; situando-se na existência social controlada por leis responsáveis pelos fenômenos sociais, que existem independentemente da vontade dos indivíduos.

Para Marx Weber (2006), a sociedade é constituída pelas relações sociais estabelecidas entre indivíduos e depende de suas aspirações individuais e coletivas. Finalmente, foi apropriado da concepção marxista, que contrária ao posicionamento de Marx Weber (2006), não prioriza o indivíduo e suas aspirações, mas parte das condições materiais destes (LÖWY, 1995).

Isso mostra que a sociedade é parte transformadora do espaço geográfico, o que possibilita nosso levantamento a respeito das práticas de ensino voltadas ao dia a dia do aluno como meio facilitador no processo de aprendizagem. Assim, a dinâmica da transformação do espaço geográfico e das relações sociais está relacionada a partir

do processo histórico do trabalho até os dias atuais, da acumulação de bens e da divisão do trabalho.

Conforme as palavras de Marx e Engels (2002), pode-se analisar a importância do surgimento do trabalho pela própria necessidade do ser humano, ou seja, da primeira necessidade de realizar algo para poder viver, e para isto é preciso beber, comer, morar, vestir, entre outros. E assim, a primeira realização para satisfazer estas necessidades, a produção da própria vida material, se concretiza em uma produção histórica da civilização.

Na sociedade atual, em sua dinâmica cotidiana, o ser humano produz não apenas os meios de garantir a vida, mas também a acumulação de bens, estimulada pelo desejo de satisfação de outras necessidades, impulsionadas pelo sistema de produção capitalista, dentre elas, a produção de mais valia. Esse processo é mediado por relações sociais capazes de determinar novos modos de produção e condições históricas do trabalho, conforme afirma Oliveira (2006, p. 5-6):

A história do trabalho começa quando o homem buscou os meios para satisfazer suas necessidades – a produção da vida material. Essa busca se reproduz historicamente em toda a ação humana para que o homem possa continuar sobrevivendo. Na medida em que a satisfação é atingida, ampliam-se as necessidades a outros homens e criam-se as relações sociais que determinam a condição histórica do trabalho.

Estas transformações no processo do trabalho tomaram formas aceleradas a partir do modelo de produção capitalista, aplicada, sobretudo, na década de 1970 do século passado, como meio para fugir da crise que vinha abalando o cenário da economia mundial, no chamado neoliberalismo, a volta do domínio das grandes empresas e a participação mínima do Estado, em meio ao sistema de produ-

ção capitalista. Duas décadas depois, começa uma nova forma de se propagar as produções no trabalho com o mundo se globalizando, via meio técnico-científico-informacional, a partir do qual o processo de produção ganha um rápido desenvolvimento e a demanda por um trabalho mais qualificado e ágil se faz necessário (SANTOS, 2002). Desta vez, as desigualdades em todas as formas de relações sociais começam a surgir nesse cenário da economia flexível do capitalismo, quando se fortalece o desenvolvimento desigual e combinado (HARVEY, 2006).

No entanto, a ação humana é o fator determinante para a transformação das relações socioeconômicas, como também responsável, em parte, pelas transformações no espaço geográfico, ao longo do tempo, o que se faz evidente nas transformações do perfil da família contemporânea.

As mudanças no perfil da família têm seu início a partir dessas alterações no processo do trabalho e na luta da mulher por seus direitos, conquistando, entre outros, o direito ao trabalho, espaço que anuncia uma série de desigualdades nas relações trabalhistas, especialmente quando da divisão social do trabalho. Segundo Luz (2003, p. 02):

A divisão social do trabalho – processo pelo qual as atividades de produção e reprodução social são diferenciadas, especializadas e desempenhadas por diferentes pessoas – pode ocorrer através da separação das atividades de produção de bens e serviços de acordo com o sexo das pessoas que as realizam – divisão sexual do trabalho.

Essas dinâmicas no modo de produção e, conseqüentemente, do acúmulo de capital estão associadas à busca de estratégias para sair da crise por que o sistema capitalista passava, mais precisamente na década de 1970 do século passado.

Reestruturação produtiva no Brasil, gênero e a participação feminina no mundo do trabalho

Tendo em vista as alterações constantes do espaço geográfico, podemos compreender que ele está sendo transformado ao longo do tempo histórico, sobretudo pelas necessidades impostas pelo modo de produção vigente, associadas à capacidade de transformação do espaço por vários agentes, entre eles, o trabalho humano. Este, a partir do ano de 1970 do século passado, apresenta novo cenário mundial, quando estava vigorando no cenário econômico a crise do sistema capitalista com a expressiva reestruturação produtiva com base na flexibilidade nos setores trabalhistas, apoiando-se nos setores produtivos japoneses, com ênfase no toyotismo. No Brasil, a reestruturação produtiva tem seu início nos anos de 1980, nos diversos setores de produção, principalmente nos setores automobilistas, sendo essa reorganização uma estratégia para o país sair da crise mundial (SILVA, 2006).

Segundo Silva (2006), uma saída para o Brasil, no cenário de crise, se daria pela sua entrada no mercado internacional, tornando-se mais competitivo, o que exigia das empresas uma maior rapidez na produção; produtos mais bem elaborados, por conseguinte, demandam maior força de trabalho e isso não pode trazer custos maiores para o sistema produtivo, já que se busca sair da crise, produzindo o rebaixamento dos salários para suprirem o aumento da produção. Conforme afirma Silva (2006, p. 63), a “reestruturação produtiva visava, portanto, reduzir custos e elevar a produtividade. Deste modo, desde o decênio de 1980, percebem-se alterações na organização do trabalho, representação e ação política dos trabalhadores”.

Essas alterações no trabalho com a reestruturação produtiva, ao mesmo tempo em que promoveram grandes desenvolvimentos econômicos com a flexibilização, trouxeram consequências bastante significativas, como desigualdades sociais, aumento da carga ho-

rária de trabalho, negação de direitos trabalhistas, terceirização de serviços, contratação temporária, flexibilização nas leis trabalhistas, entre outras.

Diante disso, o processo de reestruturação produtiva no Brasil, durante a década de 1990, passou por três governos: Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, os quais investiram na reestruturação produtiva e nas políticas de produção trabalhistas. Funcionando como aparelho ideológico, o Estado reforçou o sistema vigente, mantendo o financiamento da produção pelo mercado estrangeiro, a terceirização de serviços, a fusão de empresas, a instalação de empresas multi e transnacionais, com reflexos da globalização, causando transformações significativas na sociedade que ora aparecem como resultados positivos, ora negativos, especialmente para a classe trabalhadora (CASTELLS, 1998).

Dessa forma, foi criado um cenário de desigualdades sociais e mais precisamente na classe dos trabalhadores, com inúmeras empresas que chegaram a fechar, deixando assim uma grande massa de desempregados, a substituição do trabalhador pela máquina nos diversos setores produtivos, a privatização de empresas públicas, entre outras.

As grandes empresas estrangeiras que se instalavam nos países subdesenvolvidos, como o Brasil, buscavam na reestruturação produtiva a exploração da mão de obra barata para aumentar o seu capital, cujo destino final era as matrizes nos países de origem. Assim, um país subdesenvolvido tinha seu desenvolvimento mais lento e dificultado, gerando muitas desigualdades nos mais complexos meios sociais, a exemplo do segmento familiar, do trabalho e da política, conforme afirma Lombardi (1997, p. 65):

Sumarizando o pensamento de Harvey, a estratégia de mais valia absoluta tem sido posta em prática através da imposição de mais horas de

trabalho aliada à redução dos salários reais e ao consequente rebaixamento do padrão de vida, por meio da transferência do capital corporativo de regiões de altos salários para outras de baixos salários, criando-se o “fordismo periférico”.

lher que trabalha, e ao mesmo tempo, se aposta no investimento no domínio profissional da mulher.

A reestruturação produtiva do trabalho adotada pelas grandes indústrias prevalece até os dias atuais, com intensificação da utilização massiva da mão de obra dos trabalhadores, que passam a ter seu tempo diário mais limitado, pois é destinado ao trabalho, porém, em muitos casos, as condições de vida saudável se alteram para uma decadência, tanto física como psicológica. Essas novas características de produção favorecem a participação feminina no mundo do trabalho, mesmo que em condições desiguais em vários aspectos, como o salarial, o que torna mais competitivo, além da substituição da figura masculina pelas novas tecnologias.

Os papéis e as funções atribuídas aos sexos entram em discussão a partir da compreensão sobre os gêneros masculino e feminino nesse novo cenário de produção e reestruturação produtiva e da divisão do trabalho. Com isso, são percebidas com maior ênfase as distinções entre as atividades do trabalho, salientando que estas não se comparam mais com aquelas do início da civilização ou mesmo da reestruturação produtiva, em que havia a superioridade do gênero masculino sobre o feminino, e que continuam presentes no momento atual.

Já na sociedade contemporânea, a questão de gênero entra nas pautas de debates e implica igualdade, participação e direitos entre masculinos e femininos, diante das conquistas e lutas femininas ao longo da história. Segundo Évora (2010, p. 3):

[...] com o novo projeto de sociedade, procura-se demonstrar a equivalência entre os sexos de forma inequívoca no domínio público, intelectual e social, com leis mais favoráveis ao estatuto jurídico da mu-

Diante dessas mudanças no seio da sociedade, evidencia-se aos objetivos do capitalismo a exigência de mais membros da família no mercado, entre os quais a mulher, assumindo o direito e, por vezes, um exercício necessário à divisão das despesas de casa. Nesse cenário, surge um contexto de lutas pela valorização de seus direitos conquistados mediante as lutas dos movimentos feministas. Isso trouxe uma nova roupagem na dinâmica social dos dias atuais, na qual o trabalho é visto como meio de desenvolvimento, tanto do homem como da mulher, um conjunto que dinamiza o perfil da família e seu comportamento, que vai desde a geração dos filhos à participação da “independência” feminina.

Conforme Viana (2000, p. 22), a expressão família, em sua etimologia, deriva do latim *familiae*, designando “o conjunto de escravos e servidores que viviam sob a jurisdição do *pater* famílias”. Sua expansão tornou-se sinônimo de “Gens”, o conjunto de agnados, ou seja, submetidos ao poder em decorrência do casamento; e os cognados, ou parentes maternos. Daí parte-se do conceito de família como entidade familiar.

A entidade familiar foi compreendida, inicialmente, pela figura do pai e da mãe, seguida da presença dos filhos, os quais continuam o ciclo reprodutivo trazendo sua ascendência para complementação daquela, nesse caso, por laços de sangue, além de complementarem a entidade com laços de afinidades, pelo ingresso de cônjuges e parentes.

Segundo Pereira (2004, p. 10-11), “ao longo do tempo, a formação familiar incluiu a luta por direitos, originando o direito de família como forma de regular a posição de cada membro na constituição da entidade familiar”. A constituição de uma sociedade, desde a História Antiga (Oriental e Clássica), tem seus princípios pautados

na organização familiar, de onde advêm também os princípios de organização da família brasileira.

No Brasil, o Código Civil de 2002 (BRASIL, 2002) apresentou mudanças significativas concernentes ao fim da indissolubilidade do casamento e à atribuição feminina de poder chefiar a família. Na atualidade, o direito de família tomou novas configurações e deixa de perceber a família apenas como instituição jurídica, tornando-se instrumento de promoção da personalidade humana, promovendo não apenas a ascendência familiar a ser reproduzida, mas a própria constituição pelos sujeitos que compõem os novos modelos de família com pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto, dentre outras.

Essas mudanças sociais na família também têm características de origens a partir da inserção da mulher no mercado do trabalho, advindas principalmente com as lutas e conquistas nos movimentos feministas e outras lutas sociais, na busca pela liberdade de expressão e pelo reconhecimento das distintas identidades de gêneros.

A geografia, por ter como objetivo estudar e compreender o espaço geográfico, possibilita assim a construção do conhecimento tomando como ponto de partida o processo de transformação no perfil da sociedade e, conseqüentemente, as mudanças ocorridas no espaço geográfico. Para isso, faz-se necessária a utilização de novos métodos, como o uso de distintas linguagens no ensino de Geografia e assim a condição de poder transformar a sala de aula em um ambiente mais proveitoso e dinâmico na abordagem dos conteúdos voltados ao processo da aprendizagem.

Novas linguagens no ensino de Geografia na abordagem da família na sociedade capitalista

Na contemporaneidade, uma multiplicidade de transformações políticas, tecnológicas, culturais e socioeconômicas vem se desenvolvendo, o que tem tornado complexo o ato de ensinar, exigindo

da escola a adaptação às novas tecnologias e linguagens no ensino, principalmente, no ensino de Geografia, voltado à interpretação do espaço geográfico do qual faz parte os seres humanos.

Diante desse desafio, de um lado, estão os professores que necessitam de aparato estatal para atender qualitativamente as demandas educacionais de crianças, jovens e adultos, os quais anseiam por aprendizagens significativas, contextualizadas com suas realidades e capazes de suscitar o interesse pelos conteúdos estudados. Do outro, está o Estado, em sua ação mínima, na concretização de políticas públicas de atenção às necessidades da sociedade.

Embora haja discrepâncias entre o cotidiano escolar e as reais necessidades na execução de seu papel fundamental, educar seres humanos, percebe-se que há lutas e resultados promissores no interior da escola pública, em especial na realidade que se presenciou. Diante da entrevista realizada junto aos educandos acerca do interesse pelos estudos, dos 15 entrevistados apenas seis afirmaram gostar de estudar e se sentem motivados pelos professores para tal.

Quando perguntados sobre o interesse pelas aulas de Geografia, quatro educandos afirmaram serem legais; dois educandos, ótimas; e dois alunos responderam que a disciplina é chata e sem nexo; três afirmaram que a disciplina não possui qualquer relação com sua vida; e cinco não responderam. Dos entrevistados, apenas um educando afirmou que as aulas são estimulantes. Ao serem abordados acerca dos recursos utilizados, cinco afirmaram que a professora utiliza apenas o livro didático.

Quanto à professora de Geografia, ao ser entrevistada, ela afirmou que desenvolve metodologias variadas com aulas expositivas, leitura e reflexão, exercício escrito e oral. Perguntou-se o que ela achava do uso de distintos métodos de ensino, a exemplo de diferentes linguagens, ela respondeu que: “É interessante, porém não vale passar um filme ou outro método simplesmente por ser uma aula diferente, tem que ter um objetivo”.

Ela ainda falou que, sobre as novas linguagens, são poucas as vezes em que as utiliza, pois faltam recursos na escola, dificultando a diversificação nas atividades docentes. Contudo, afirmou utilizar vídeo, Datashow, desenhos, imagens e textos, ao passo que procura contextualizar os conteúdos com as realidades, citando a abordagem da temática “desigualdade social e meio ambiente”.

A docente (2015) atribui o descrédito e o desinteresse ao aluno, quando afirma: “Há muitas dificuldades para desenvolver aulas dinâmicas voltadas para a construção do conhecimento a partir do cotidiano do aluno, pois existe falta de estímulo do próprio estudante”.

Desse modo, presenciou-se, na referida turma da escola onde se realizou a pesquisa, o desestímulo por parte de 33% dos educandos pela disciplina de Geografia, considerando-a como reprodutora de práticas educacionais mnemônicas e descontextualizadas, culminando no desinteresse pela disciplina de Geografia.

Essas reflexões reafirmam as observações quanto ao modo de ensino que ainda vem se desenvolvendo nas escolas na atualidade, fortalecendo distanciamentos entre educando-educador-conteúdos-realidade dos sujeitos.

Esse modo de ensino vem demonstrando a necessidade de que a aprendizagem precisa se adequar para uma abertura mais próxima da realidade dos educandos e que esse exercício envolve a participação simultânea do professor e do aluno, os quais aprendem e ensinam, conforme afirma Freire (1998, p. 96):

A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Essas abordagens possibilitam, no estudo da geografia, a apreensão acerca de como se dá a produção do espaço geográfico a partir da família como produtora da sociedade que compõe e produz esses espaços. Diante disso, a geografia pode ser melhor compreendida pelo educando quando diretamente relacionada à realidade dos educandos.

Perante as considerações a respeito de espaço geográfico, foram encontradas inúmeras formas de conceituá-lo por diversos autores da geografia nas mais distintas categorias. Assim, detêm-se as palavras do geógrafo Milton Santos, na obra *Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica* (2008, p. 153), em que define o espaço da seguinte forma:

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de forma que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares.

Assim, pode-se analisar a formação do espaço como um processo que se desenvolve conforme o tempo passado e presente, em que o ser humano atua e transforma o meio natural para satisfazer suas necessidades e ambições, tornando-o uma natureza humanizada, pois, à medida que ocorre a dinâmica do tempo, a sociedade

desenvolve seu modo de vida, modelando e se apropriando de determinada porção do espaço.

Como ver a geografia de forma artística?

O espaço geográfico, objeto de estudo da geografia, é costumeiramente entendido a partir da relação sociedade-natureza, sendo, pois, um espaço onde ocorrem os fenômenos, tanto de ordem física quanto sociocultural.

Para Moreira (1982, p. 35), “o espaço geográfico como estrutura de relações do social é a sociedade vista como sua expressão material visível, através da socialização da natureza pelo trabalho”. Dessa forma, compreende-se que toda ação humana pode ter uma influência simples ou complexa na composição da dinâmica social e assim, conseqüentemente, causar alterações significativas no espaço geográfico. Isso pode ser visto, por exemplo, quando se observa o perfil demográfico: quando crescente, ocorre uma demanda maior de estruturas educacionais, hospitalares, dentre outros serviços, e vice-versa. Portanto, o espaço geográfico se consolida a partir das relações sociais de produção mediadas pelo trabalho humano. Conforme assegura Santos (2009, p. 54):

Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variados. A mesma coisa acontece em relação ao espaço e à paisagem que se transforma para se adaptar às novas necessidades da sociedade.

Para melhor compreensão da construção do espaço geográfico no âmbito do ensino de Geografia, foi adotado uma metodologia

partindo da linguagem teatral como forma de aproximar os educandos do conteúdo, fazendo-os compreender sua inserção na sociedade e considerar os elementos da cultura na constituição familiar.

Para esta ação, planejamos as etapas de execução da pesquisa e da ação, almejando a compreensão pelo educando e pelo professor da importância do teatro na disciplina de Geografia, não apenas como espetáculo, mas como elemento facilitador da aprendizagem e do ensino, considerando três princípios, segundo Marko, (2010, p. 40):

O teatro cumpre também um papel importante como prática de cidadania e participação, podemos apontar alguns aspectos que ampliam o protagonismo e a ação cidadã nas nossas comunidades através do uso da linguagem teatral: a) o estímulo, através da linguagem teatral, a troca de experiências entre jovens de diversas regiões e classes sociais; b) [...] a elaboração de uma visão do ser humano crítica a partir da criação de cada espetáculo; c) a capacitação de líderes comunitários, educadores, teatro-educadores e jovens que venham a coordenar novos grupos de teatro.

Portanto, disposição, disponibilidade, espontaneidade e utilização do jogo consistiram em aspectos favoráveis nesta pesquisa participante, desde os primeiros momentos em que optamos pelo desenvolvimento do TCC na escola considerada.

O termo “jogo” pode ser encontrado segundo distintas acepções e aplicações, como: jogo de sorte, jogo de azar, jogos de competição ou disputa, entre outras. Partimos do conceito de jogo como uma prática que pode ser utilizada como descontração entre grupos teatrais, grupos de amigos e assim também na sala de aula como pro-

posta didático-lúdica, a partir da qual o professor pode construir o conhecimento coletivamente com os educandos, envolvendo-os e integrando-os pela sua participação nas atividades de aprendizagem.

Rollof (2009) relata que o jogo é uma forma de se divertir e que essa forma de divertimento, quando utilizada no processo educativo, conduz o educando a uma abertura do entendimento e respeito às regras que regem a vida em sociedade. Isso mostra que a construção do conhecimento dentro da sala de aula fica mais dinâmico e produtivo, desde que haja um planejamento efetivo, voltado à interação entre aluno/professor, fazendo com que as aulas sejam vistas de modo mais atraente.

A arte teatral como linguagem no ensino pode contribuir para instigar o educando a desenvolver o senso crítico nas atividades da disciplina de Geografia por meio de sua aproximação com o conteúdo social vivenciado, especialmente tornando-o partícipe desta ação, quando o conteúdo possui relação com sua vida pessoal e é demonstrado espontaneamente, na ludicidade, a partir de jogos.

A concepção de jogo, neste trabalho, restringe-se ao jogo teatral, vista por Spolin (2000, p. 4) como “[...] uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e liberdade pessoal, necessários para a experiência”. Afirmo (2000, p. 5):

[...] o jogo é psicologicamente diferente em geral, mas não em categoria da ação dramática. A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo dia. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual tensão e conflitos são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da satisfação.

Partindo desse contexto, apresentamos o teatro como metodologia de ensino, utilizando-o com seus jogos dinâmicos na aprendizagem, com o objetivo de motivar a participação dos educandos e verificar se essa linguagem é aceita por estes como instrumento pedagógico positivo.

A atividade de pesquisa está centrada em fundamentos teóricos que apontam a utilização do teatro por meio de especificidades que envolvem os participantes, desde os jogos preparatórios até a encenação, após um processo de estudo, podendo assim facilitar o desenvolvimento do conhecimento e a formação do indivíduo por vários ângulos. A partir daí, pode-se fazer algumas observações sobre a utilização do teatro nas aulas de Geografia, na busca de uma melhor comunicação entre os participantes, assim como a interatividade com os conteúdos apresentados.

Apresentando o teatro como arte de expressão

Utilizar-se do teatro e sua possibilidade no ensino de Geografia significa se utilizar da expressividade corporal e de dicção, mostrando ainda que o teatro na sala de aula possa proporcionar o conhecimento cultural e social por meio de jogos e encenações teatrais, dinamizando a aprendizagem.

Pode-se entender o teatro como uma arte que se utiliza das diversas formas de expressão. Pode ser uma dança, um ritual, um conto, uma poesia ou uma encenação dramática. O teatro é uma forma de comunicação artística, a qual dispõe de três elementos fundamentais: o texto, o ator e o público. Segundo Miranda *et al.* (2009, p 1):

O teatro é, antes de qualquer coisa, uma arte que se associa à história do ser humano, à própria história da comunicação humana, uma vez que se

configura uma arte híbrida, envolvendo literatura e encenação. Sua presença tem registros desde a Antiguidade Clássica, no decorrer dos períodos de descobertas e catequeses com os missionários jesuítas, até os dias atuais.

Os recursos desenvolvidos pelo teatro na escola contribuem para a educação do corpo, da voz, das interpretações textuais, dentre outras habilidades. Aprender a utilizar o corpo é fundamentalmente importante para todos. Todavia, não é um consenso. Há os que se dedicam a esse cuidado com o corpo e às formas de se expressar. Pode ser por isso que, ao assistir a inúmeras palestras, seminários e até mesmo aulas, estas podem se tornar cansativas, desconectadas entre si, sem quaisquer consonâncias entre o emissor e o interlocutor. Dessa forma, restringe a comunicação cognoscitiva à mera transmissão de conteúdos por um agente facilitador, por outro lado, a recepção dessas informações por um ser com aparente passividade. Essa perspectiva caminha na contramão da educação almejada no século XXI, ancorada nos preceitos da formação por competência cidadã (SILVEIRA, 2010).

Conforme afirma Reverbel (1997, p. 34), a expressão artística se constitui como uma técnica de descobertas e transmissão de conhecimentos que podem facilitar o processo de aprendizagem, além de contribuir para a emancipação dos sujeitos. Para o autor (1997):

As atividades de expressão artística são excelentes recursos para auxiliar o crescimento, não somente afetivo e psicomotor como também cognitivo do aluno. O objetivo básico dessas atividades é desenvolver a auto-expressão do aluno, isto é, oferecer-lhe oportunidade de atuar efetivamente no mundo: opinar, criticar e sugerir.

Visando desenvolver a expressão artística em sala de aula por meio de jogos teatrais, desenvolveu-se a atividade de pesquisa dentro do contexto social dos alunos na prática teatral em sala de aula. Construiu-se uma atividade teatral considerando as realidades dos educandos e sua participação na transformação de espaço, compreendendo a inserção das relações familiares na sociedade contemporânea. Esse processo levou os alunos a um trabalho de campo que se chama no teatro de laboratório. É nessa ação em que cada envolvido faz seu estudo do personagem e do enredo em que irá atuar e desenvolver em sala de aula. Isso foi favorável aos alunos para que pudessem se aproximar da geografia na prática social do seu dia a dia e levar para a sala de aula por meio da expressão teatral, culminando no desenvolvimento da aprendizagem artística, lúdica e no interesse em participar da ação.

Assim como na arte cênica, para montar uma apresentação teatral, é preciso que os atores passem antes por uma preparação, a partir da qual estarão aptos a responder e lidar com as expectativas do público. Diante disso, o trabalho feito em sala de aula teve algumas etapas preparatórias, como oficinas com jogos teatrais, em que se trabalhou a criatividade, a agilidade, a interação, a postura de corpo e voz, a tonalidade da voz (dicção), além da produção de um roteiro, do laboratório de informações característicos dos personagens e, por fim, os ensaios e a apresentação.

O esquete teatral se construiu a partir da ação dos alunos, que trouxeram suas realidades para a sala de aula sob o enfoque do seguinte enredo: “A família moderna”, partindo das informações obtidas por eles acerca do perfil da família no mundo contemporâneo, situando suas próprias histórias de vida.

Envolvidos na ação, a pesquisa foi encarada pelos alunos como uma nova forma de estudo e assim os motivou ao apreço pela aprendizagem, pois se mostraram participativos e empolgados. A ativida-

de de produção de esquete teatral se constituiu como alternativa no ensino de Geografia, a despeito de se pensar a interdisciplinaridade, dinamizando as aulas com conteúdos e formas de abordagens distintas, envolvendo a construção do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico na vida do educando.

Considerações

O ensino de Geografia, segundo as bases marxistas, auxilia os educandos a compreenderem o processo histórico e as implicações das relações sociais de produção na sociedade na qual se inserem, ao passo que promove a crítica reflexiva no ensino de Geografia acerca da necessidade de criação da práxis, por meio do debate teoria-prática, realizada pela arte teatral na abordagem dos conteúdos.

A pesquisa realizada possibilitou levar para sala de aula um método de aprendizagem na utilização do teatro como uma linguagem de ensino capaz de tornar o conteúdo inteligível para o aluno, de uma forma mais envolvente e participativa.

Além de proporcionar essa interação dos alunos com o conteúdo da disciplina, o trabalho com teatro em sala de aula, além de ter desenvolvido as diversas formas de habilidades nos alunos com o sentido de reeducação da timidez, postura, baixa autoestima, dicção, entre outros, possibilitou ao aluno a identificação com o processo da aprendizagem como sujeito inserido na dinâmica da transformação do espaço geográfico.

Portanto esse trabalho teve seus objetivos alcançados quando analisados os resultados da participação dos alunos, a empolgação ao quererem que o processo se repetisse em outras aulas e o processo de avaliação coletiva. Quando avaliados em rodas de conversa, em sala de aula, os alunos expuseram seu entendimento acerca do uso da linguagem teatral, da composição familiar e suas nuances com o mundo

do trabalho, da condição de gênero e sua interlocução com o trabalho e a sociedade em geral no âmbito da reestruturação produtiva.

Os alunos avaliaram como positiva a pesquisa participante realizada com o processo de criação do esquete teatral, a realização das entrevistas, dos jogos teatrais e dos laboratórios de campo, a apresentação do esquete em sala de aula e a culminância com o debate na sala de aula.

Referências

BRASIL. **Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989**. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7802.htm. Acesso em: 03 de dezembro de 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406compilada.htm. Acesso em: 24 de agosto de 2021.

CASTELLS, M. **La era de la información**. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Trad. Lourenço Filho. 4. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.

ÉVORA, I. M. A. **Mercado e Trabalho**: questões de gênero; Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG/"Económicas") da Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em: http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/Doc_trabalho/WP87.pdf. Acesso em: 03 de dezembro de 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

HARVEY, D. **Spaces of Global Capitalism**: towards a theory of uneven geographical development. New York: Verso, 2006.

IBGE. **Censo IBGE 2007**. Disponível em: <https://censo2007.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

LOMBARDI, M. R. Reestruturação produtiva e trabalho: percepções dos trabalhadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 61, 1997. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL18N61/EDS_ARTIGO18N61_3.PDF. Acesso em: 07 de dezembro de 2014.

LÖWY, M. **Ideologias e Ciência Social**: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1995.

LUZ, N. S. da. Divisão sexual do trabalho na indústria brasileira. **Ciclo de Debates**, 2003. Disponível em: http://www.pucsp.br/eitt/downloads/eitt2003_nancistancki.pdf. Acesso em: 15 de novembro de 2014.

MARKO, L; **Holocausto através do teatro**: teatro-oficina um novo olhar que toca e transforma. 2010. (Apresentação de Trabalho/Congresso). Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sistemas.ufrn.br%2Fshared%2FverArquivo%3FidArquivo%3D1212869%26key%3D9207abb62542be36e19e-c392afaa7068&ei=Ax_3VNvVDebHsQTe84CYCQ&usq=AF-QjCNGzTqAgi3cdV3f9fPa9XMOoM55JrQ&bvm=bv.87519884,d.cWc. Acesso em: 25 de dezembro de 2014.

MARX, K. H.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MIRANDA, J. L.; ELIAS, R. C.; FARIA, R. M.; SILVA, V. L. da; FELÍCIO, W. A. de S. Teatro e a Escola: funções, importâncias e práticas. **Revista CEPPG**. Centro de Ensino Superior de Catalão, Ano XI, nº 20, 1º semestre/2009, p. 172-181.. ISSN 1517-8471 Disponível em: http://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/a1129237b55edac1c4426c248a834be2.pdf. Acesso em: 03 de dezembro de 2014.

MOREIRA, R. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (org.). **Novos rumos da Geografia Brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982.

OLIVEIRA, C. R. **História do Trabalho**, São Paulo: Ática, 2006.

PEREIRA, R. da C. **Concubinato e união estável**. 7. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2004. p. 10-11.

REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

REVISTA InfoEscola. **Evasão Escolar no Brasil**. 2015. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/evasao-escolar/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

ROLOFF, Eleana. Maragarete. A importância do lúdico em sala de aula. In: X SEMANA DE LETRAS DA PUCRS: A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO EM SALA DE AULA. Porto Alegre. **Anais [...]**. Ed. EDIPUCRS, 2009.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. (Coleção Milton Santos). 6. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 2002.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do Homem**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, M. **Técnica espaço tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. Disponível em: <http://geocrocetti.com/msantos/tecnica.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

SILVEIRA, R. M. G. Uma reforma curricular em um contexto de muitas mudanças. In: GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental**: ciências humanas, ensino religioso e diversidade sociocultural. Secretaria de Educação e Cultura / Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010, p. 11-37.

SILVA, M. L. L. **Mudanças recentes no mundo do trabalho e o fenômeno população em situação de rua no Brasil**. 2006. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1763/1/2006_Maria%20Lucia%20Lopes%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 13 de novembro de 2014.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Tradução I. D. Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2000.

VIANA, R. G. C. A Família. In: VIANA, R. G. C.; NERY, R. M. de A. (org.). **Temas atuais de direito civil na Constituição Federal**.

São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

WEBER, M. **A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

TECENDO REDES DE CONHECIMENTO: A INTERNET COMO RECURSO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

*David Kennedy Tavares da Silva*¹

*Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo*²

Introdução

Na contemporaneidade, a demanda por um ensino mais próximo do cotidiano dos alunos tem ampliado seus passos tanto no ambiente universitário quanto nas escolas da Educação Básica. A busca por um ensino lúdico e participativo tem sido alvo de discussões no âmbito educacional, com vistas especialmente ao aprendizado significativo e prazeroso, o que vem sendo buscado também por muitos profissionais da disciplina de Geografia.

A geografia escolar vem caminhando nessa perspectiva na medida em que, focada em suas categorias de base, procura construir o conhecimento a partir da realidade local, buscando despertar o

[1] Graduado em Geografia pela UFCG, campus Cajazeiras. E-mail: david.kennedy673.com@gmail.com.

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

interesse de todos os envolvidos pela dinâmica da ciência geográfica e da disciplina de Geografia. Para isso, o uso de recursos didáticos tem se mostrado eficiente meio, capaz de mediar o processo de aprendizagem.

Estamos vivendo um tempo de intensas transformações no interior do objeto de estudo da ciência geográfica, isto é, no espaço geográfico. Mudanças no modo de viver, de pensar e agir geram transformações nas formas de produzir, consumir, comunicar, conviver, o que reverbera nas novas dinâmicas de organização socioespacial, especialmente mediadas por múltiplas dimensões nos âmbitos político, jurídico, cultural, social, dentre outros, por estarem diretamente relacionadas ao meio técnico, científico e informacional. A internet é um fator preponderante nesse leque de mudanças que permeia a sociedade.

Nessa perspectiva, a internet, ícone representativo do processo de globalização, se apresenta como uma ótima ferramenta de ensino, visto que diariamente os educandos e professores se veem rodeados por informações rápidas do cotidiano, encurtando espaços e tempos (HARVEY, 2006). A internet como recurso é algo com que alunos e professores já têm contato, mas que ainda não é aproveitada, adequada ou significativamente, dentro do processo de aprendizagem para o conhecimento de distintas linguagens no ensino de Geografia.

A geografia escolar e as distintas linguagens no ensino de Geografia

Falar em geografia nos remete a muitos caminhos desta ciência e disciplina até os dias atuais. Dentre esses caminhos, podemos destacar o da contradição que encontramos em seu significado. Mergulhando no vocabulário grego, percebemos que *geo* significa “terra” e *grafia* significa “escrita”, sendo assim, a geografia seria, conforme o significado da palavra, a ciência da descrição da terra, ou ciência

que tem por objeto a descrição da superfície da Terra, o estudo dos seus acidentes físicos, climas, solos e vegetações e as relações entre o meio natural e os grupos (GLOSSÁRIO GEOLÓGICO, s.d.). Partindo de sua gênese, a geografia contradiz seu próprio objeto de estudo.

A partir de experiências vivenciadas nas disciplinas de Estágios Supervisionados, por ocasião de nossa formação inicial docente em Geografia, no CFP/UFCG, campus Cajazeiras, nas experiências vivenciadas em salas de aulas da Educação Básica, ao longo do tempo de formação, pode-se perceber que o ensino de Geografia, por vezes, se vê dissociado da leitura do espaço dos/pelos sujeitos, o que é primordial na educação geográfica. Em muitas escolas, percebe-se que a ciência geográfica é encarada e/ou trabalhada apenas em sua fase clássica e moderna, isto é, enaltecendo apenas aquilo que é natural e esquecendo-se do ser humano, principal agente transformador/construtor desse espaço, alienando-o de sua própria existência e capacidade de se compreender como sujeito de transformação, dotado de história, culturas e outros.

Diante disso, percebemos um grande problema naquilo que é trabalhado nas aulas de Geografia. Outrora, enalteceu-se apenas o natural visto que o ser humano ainda não tinha explorado toda a superfície da Terra. Atualmente, não se fala mais em um espaço apenas natural com características da época da geografia clássica e moderna, visto que o ser humano já se faz presente em todos os recantos da Terra e neles interfere direta ou indiretamente. Permanecer com essa ideia de que geografia é sinônimo apenas de meio é contrapor toda a base dessa ciência humana.

No entanto, esses aspectos físicos não podem ser deixados de lado. Necessário se faz estudar esses conceitos, principalmente quando atrelados aos aspectos humanos. Unindo sociedade e natureza, o ensino de Geografia possibilitará uma melhor construção em sala de aula, na qual os alunos poderão perceber e entender o porquê de um espaço geográfico tão fragmentado.

Essa acepção é corroborada por Mendonça (1992, p. 67) ao afirmar que a análise ou estudo apenas dos:

Fenômenos sociais esquecendo-se do espaço físico sobre o qual eles se desenvolvem é tão incompleto do ponto de vista geográfico quanto analisar ou trabalhar o quadro físico de um lugar sem considerar as ações e relações humanas em seu contexto.

Para alcançar a compreensão desse atrelamento entre os aspectos físicos e humanos da Geografia, faz-se necessária uma análise geográfica em sala de aula. Essa análise geográfica é norteadada por pré-requisitos fundamentais que transpassam o saber geográfico. Corrêa (1997, p. 16) expressa esses pré-requisitos ao afirmar que a geografia é “objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território”.

Partindo das considerações de Corrêa e de muitos outros autores da geografia, a paisagem caracteriza-se por permitir, a partir dos sentidos, a compreensão do espaço geográfico, ou seja, é aquilo que podemos ver, ouvir, sentir. Por outro lado, região é o conjunto de áreas com características semelhantes, sejam elas naturais, sociais, econômicas, políticas, entre outras. O espaço, por sua vez, é o palco onde fluem as relações homem x meio, no qual tudo se transforma. Já a categoria geográfica lugar é expressa no vivido do ser humano, em que o sentimento de pertença e identidade são elementos definidores. O território é caracterizado por limites e fronteiras, por domínios e relações de poder, sendo assim um espaço delimitado, material e imaterialmente.

Nesse contexto, para possuir um caráter geográfico, os fenômenos estudados precisam estar ligados a um desses conceitos-chave,

que norteiam a ciência geográfica, para só em seguida os fenômenos serem espacializados. A espacialidade dos fenômenos é a forma de compreender a dinâmica do espaço geográfico, dinâmica essa que só pode ser compreendida a partir da observação e análise dos fatos em múltiplas escalas, variando da local para a global. Essa espacialidade visa perceber a atuação dos fenômenos de forma parcial, isto é, identificando as interações existentes entre os meios estudados. Pensar a espacialidade como finalidade da educação geográfica é permitir o aprofundamento dos fenômenos em vista de uma análise espacial e temporal das coisas (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2014).

Propõe-se assim que, na geografia escolar, trabalhe-se sob a ótica da veracidade, de modo que os educandos possam conhecer e perceber-se inseridos no processo de mudança do espaço geográfico. Para isso, faz-se necessário aderir a uma proposta de um ensino contextualizado do momento, isto é, um ensino que, a partir do estudo do lugar, possa compreender o todo. Não há geografia quando o conteúdo é apenas aplicado; para que haja, a geografia precisa ser vivida e compreendida a partir do lugar. Mais do que saber a localização de algo, faz-se necessário entendê-lo. As vivências existentes em sala de aula permitem surgir conhecimentos por parte dos alunos, já que a aula precisa ser um diálogo criativo e assim permitir a compreensão da dinâmica espacial.

Sob essa linha de pensamento, pode-se chegar à construção de mentes reflexivas e críticas em sala de aula, já que a escola, por natureza, tem esse papel de transformar mentes, só que, por vezes, o produto dessa transformação é apenas mentes com acúmulo de conteúdo, desprovidas do ser crítico. Wettstein (1989, p. 126), afirma:

[...] existe (ou deveria existir) uma preocupação docente pela geografia “preventiva”, ou melhor ainda, prospectiva. Não tem nada a ver com ficção, porque se refere a mudanças que esboçam

tendências e insinuam o futuro, mas que já estão ocorrendo em diversos países ou lugares. Dito de outra maneira: somente ao ensinar “o mundo tal qual ele é” (e não tal qual ele foi) estamos fazendo geografia prospectiva. Contudo, não é frequente que, na realidade, seja ensinado assim [...].

Como citado anteriormente, um ensino de Geografia atual se dá a partir do momento em que se trabalha “o mundo tal qual ele é” e não “o mundo tal qual ele foi”, sendo assim, uma geografia enraizada no presente em vista do futuro. Esse presente, sobretudo, carrega os processos de mudanças da relação homem-meio que, conforme a localidade onde se ensina, precisam ser trabalhados de forma contemporânea, atendendo as atuais demandas da educação. Vale ressaltar que essas necessidades mudaram bastante com o tempo, a partir da consolidação do processo de globalização. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 264) afirmam que:

A geografia contemporânea tem privilegiado o saber sobre o espaço geográfico em suas diferentes escalas de análise. Enquanto disciplina escolar, deve propiciar ao aluno a leitura e a compreensão do espaço geográfico como uma construção histórico-social, fruto das relações estabelecidas entre sociedade e natureza.

Diante desse processo de globalização, o professor precisa adequar suas práticas aos tempos de hoje, incorporando novas ideias, novos métodos. Essa prática precisa ser edificada sobre o pilar das relações, levando em conta o sujeito (aluno) e o meio em que vive, com uma prática pedagógica que considere a subjetividade do aluno como conhecimento importante, caminhando assim para a formação de cidadãos críticos e conscientes. É como afirma Silva (2015, p. 19):

Atualmente, pesquisam-se melhorias na qualidade de ensino, tanto por parte de professores das disciplinas como por parte dos pedagogos. A partir desta concepção, a ação docente tem apresentado desafios, por conta da necessidade em formarmos sujeitos cidadãos, conscientes, críticos, éticos e criativos.

Esse ambiente globalizado em que estamos inseridos nos direciona a um vasto conjunto de linguagens que nos permite intensificar a nossa atuação docente em meio ao diversificado público que integra o corpo escolar. Decorrentes do campo informacional, essas linguagens emanam uma sociedade tecnológica altamente conectada, permitindo assim uma ampla interação com o global (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

A necessidade de utilizar em sala de aula o leque de linguagens existentes é proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental. Em seus objetivos gerais, os PCN do Ensino Fundamental propõem que todos os alunos matriculados nesta etapa de ensino, possam:

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Para que os alunos dominem o uso das diferentes linguagens, o professor necessita utilizá-las em sala de aula. Gráfica ou cartográfica, impressa ou manual, digital ou artesanal, as múltiplas linguagens de ensino permitem que educadores construam aulas mais prazerosas a fim de envolver todos os alunos e alunas na construção

do conhecimento. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 215) afirmam que:

As linguagens constituem recursos didáticos que necessitam ser utilizados no mundo atual, seja na instituição escolar, seja em outros caminhos ou lugares, porque, por meio delas, os horizontes do conhecimento se abrem para jovens, professores e cidadãos que já passaram pela escola em tempos anteriores.

Selecionadas conforme o objetivo e a temática de cada aula, as múltiplas linguagens de ensino devem fomentar uma aprendizagem que ultrapasse os muros da escola, de modo que todos os educandos se envolvam no conteúdo e assemelhem a leitura desses fenômenos com o espaço vivido. Assemelhar é sinônimo de ler e representar, em que o ler se dá através do uso dos recursos didáticos na aula e o representar através da prática no dia a dia, visto que, a geografia nos acompanha onde quer que estejamos.

Partindo desse contexto, a linguagem do professor não deve se restringir apenas a um único modelo no dia a dia em sala de aula, faz-se necessário adotar outras linguagens a fim de propor a fragmentação e recomposição do conteúdo estudado para uma melhor compreensão por parte dos alunos. Castellar e Vilhena (2011, p. 66) orientam que:

Nas aulas de Geografia, podemos utilizar diversas propostas usando não apenas o jornal, mas outros gêneros textuais, literatura, científico, audiovisual, além da linguagem cartográfica. Ao utilizar qualquer uma dessas linguagens, propomos como objetivo o uso de diferentes gêneros textuais para estimular a capacidade leitora e possibilitar ao aluno a competência de criar seus próprios textos.

Desse modo, a internet se apresenta como importante linguagem para o desenvolvimento de uma educação que acompanhe os ritmos da atual sociedade, em busca de um pertinente processo de aprendizagem, moldando as necessidades das realidades de hoje. Passini, Passini e Malysz (2011, p. 33) afirmam que, “na atualidade, é preciso considerar a perspectiva da cibercultura nos trabalhos de pesquisa com acesso infinito às fontes, que não se organizam mais de forma linear, mas estão reunidas em uma só ‘teia’ com vários pontos de integração”. Diante disso, precisamos estar sempre atualizados, visto que os produtos de ordem tecnológica, a cada dia, estão se renovando, ganhando novos atributos. Essa renovação é tão rápida que, às vezes, passa despercebida.

Trazer a internet para as aulas de Geografia como ferramenta de ensino significa mostrar aos alunos a nossa presença e atuação no ciberespaço, em meio a ciberculturas existentes. Para Lévy (1998, p. 17):

O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

Sendo assim, o ciberespaço apresenta-se como o ambiente de relação não só entre o homem e a natureza, mas também entre os produtos e as técnicas nele encontrados. É no ciberespaço que percebemos a atuação da cibercultura, sendo esta uma cultura em que se propaga o uso excessivo das técnicas, caracteriza-se então por per-

mitir novas e melhores condições para o desenvolvimento do (ciber) espaço e, conseqüentemente, do ser humano.

Acompanhar os ritmos da sociedade não é novidade. Desde os primórdios, a educação sempre se orientou via sistema de produção operante em cada época. De início, antes da Revolução Industrial, acontecia, em suma, uma educação de caráter familiar, pela qual se aprendia no dia a dia, junto ao mestre que lhes ensinava. Com o advento da Revolução Industrial, o modelo de produção é substituído pelo de acumulação e de grande consumo. Com isso, a educação começa a adquirir um caráter mais grupal e formativo. Hoje, pós-revolução, nos deparamos com um modelo de produção altamente tecnológico que visa não só à quantidade, mas também à qualidade. Nesse contexto, a educação também adquire novas formas, embasada na construção do conhecimento e na criticidade das coisas. É preciso que as escolas de hoje formem para a realidade de hoje, já em vista do amanhã (TAJRA, 2012).

A informática e a internet como ferramentas colaborativas na aprendizagem

Ao professarmos o ensino de Geografia sob o comando das características da época em que estamos, professaremos, de certa forma, um ensino pautado nas novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC). As NTIC se manifestam como um conjunto de técnicas e ferramentas tecnológicas utilizadas no ambiente escolar, as quais permitem que professores e alunos usufruam novas formas para as atividades de pesquisa, extensão, ensino e aprendizagem.

Entre as NTIC que vêm a contribuir para um melhor desenvolvimento da educação, podemos citar a informática. Para Fedeli, Poltoni e Peres (2010, p. 13), a informática é “o tratamento automático da informação, empregando computadores eletrônicos e tendo como

base a informação resultante da evolução do conceito de documentação suportada pela teoria da informação”. Sendo assim, a informática caracteriza-se por manipular, processar, armazenar e apresentar dados e informações, em um ambiente virtual, de modo a oferecer ao público informações em formato digital.

Tratando-se do uso da informática na educação, nos deparamos com a informática educativa. Cox (2008, p. 31) define informática educativa como a “área científica que tem como objeto de estudo o uso de equipamentos e procedimentos da área de processamento de dados no desenvolvimento das capacidades do ser humano, visando à sua melhor integração individual e social”. Assim sendo, a informática educativa visa inserir os benefícios da informática no processo de ensino e aprendizagem, a fim de permitir a inclusão digital para todos. Por ser uma tecnologia educacional presente no cotidiano, o uso da informática educativa torna-se relevante no contexto educacional.

Com o passar do tempo e o aprimoramento das técnicas, o meio técnico científico informacional (MTCI) apresentou grandes avanços em sua estrutura. Como fruto desse avanço, considerável parcela da população obteve acesso aos recursos midiáticos, entre eles a internet, principal viés da informática, a partir da qual as informações e os saberes são difundidos concomitantemente de forma muito rápida, aproximando pessoas, distâncias e tempos. Fedeli, Poltoni e Peres (2010, p. 211) definem internet como “uma gigantesca rede mundial de computadores, interligados por linhas comuns de telefone, linhas de comunicação privadas, cabos submarinos, canais de satélite e diversos outros meios de telecomunicação”.

Sendo assim, a internet tem a capacidade de interligar os quatro cantos do planeta, permitindo assim rápidas comunicações e busca por informações. Fazer transações bancárias no conforto do lar, assistir a filmes no período de lançamento sem ir ao cinema,

comunicar-se com familiares e amigos distantes geograficamente e navegar em sites de compras para adquirir produtos tornaram-se hábitos do nosso cotidiano.

A sociedade em que vivemos caminha sobre os trilhos da modernização, do conforto, do domínio do homem sobre a natureza, da comunicação, sendo assim, é uma sociedade da informação. Para Takahashi (2000), a sociedade da informação é um ambiente processual que varia conforme o tempo e o espaço, movida pela internet. Caracteriza-se por permitir em grande velocidade a circulação em massa das informações, alterando assim toda a dinâmica mundial e interferindo conseqüentemente nas transformações econômicas e socioespaciais.

Diante dos benefícios que os aparatos tecnológicos proporcionam a tudo e a todos, organizações mundiais e governos buscam universalizar a internet para que todos possam ter acesso a esses benefícios. Isso se dá devido à necessidade de qualificação para o mercado de trabalho e outros, bem como para alcançar os interesses da Nova Ordem Mundial, que é de caráter capitalista. Segundo Takahashi (2000, p. 33):

Na maioria dos programas e propostas dos governos, a universalização do acesso aos serviços de internet tem sido complementada por ações focadas em, pelo menos, três grandes frentes: educação pública, informação para a cidadania e incentivo à montagem de centros de serviço de acesso público à internet.

Como afirmado anteriormente, a educação pública é um dos lugares privilegiados para a inclusão da internet no cotidiano da população. Sendo ela um espaço que cultiva o saber, é um ambiente fértil para a inclusão digital. Nessa perspectiva, explorar a internet é um dos caminhos a se fazer para bem usufruirmos dos apetrechos

da globalização em sala de aula. Nesse segmento, corroboram Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 262):

Se a leitura do mundo implica um processo permanente de decodificação de mensagens, de articulação/contextualização das informações, cabe à escola ensinar o aluno a lê-lo também por meio de outras linguagens e saber lidar com os novos instrumentos para essa leitura. Assim, a escola constitui lugar de reflexão acerca da realidade, seja ela local, regional, nacional ou mundial, fornecendo instrumental capaz de permitir ao aluno a construção de uma visão organizada e articulada do mundo.

Hoje, a internet é a linguagem que une e reúne a maior parte da população. É ela quem medeia, interage, facilita e estreita laços. Sendo ela a facilitadora do “estreitamento” de distâncias, torna-se fundamental seu uso no ensino de Geografia, segundo afirma Tajra (2012, p. 125):

A internet é a mídia que mais cresce em todo o mundo. A internet está promovendo mudanças sociais, econômicas, educacionais e culturais. Estamos diante da Revolução Digital, revolução com tantos atributos que chega a ser comparada com a Revolução Industrial. Estamos diante de novos paradigmas, de novas formas de produção, de novos empregos, de novas formas de comunicação, e a escola também será atingida por essa revolução binária e digital.

Levando em consideração uma escola que dispõe da internet via rede Wi-Fi, acabaria, em suma, aquela famosa frase: na próxima aula trago a resposta. Sabemos bem que, em muitos dos casos, professo-

res são surpreendidos com perguntas inesperadas por parte de seus alunos acerca do conteúdo trabalhado em sala de aula. Ao ter acesso à internet em sala de aula, o professor teria em mãos uma grande fonte bibliográfica a ser pesquisada para sanar as dúvidas existentes. Para Giordani e Tonini (2015, p. 38):

Vivenciamos um momento histórico propício para a produção, autoria e compartilhamento de materiais didáticos diversos. A tarefa de mediação entre o professor, o aluno, o conteúdo e suas interações pode ser alavancada por tal diversidade. Ao mesmo tempo, emergem questões como capacidade técnica, metodológica e tecnológica para a apropriação e autoria desses recursos didáticos. A sala de aula, cada vez mais, abriga alunos nativos digitais, que podem contribuir na construção do conhecimento, mediado pelas TICs.

Portanto, ilimitada e de custo benefício, a internet propicia a todos os seus usuários praticidade e economia no desenvolvimento de suas atividades. Com diversificadas opções de uso, permite que professores e alunos intensifiquem e aprofundem suas pesquisas no ambiente escolar, visto que infinitudes de produções dos mais diversos e importantes pesquisadores estão nela contidos.

Partindo da função da geografia escolar, isto é, de possibilitar a compreensão do mundo, a internet serve de suporte para os diversos conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Geografia. Através dela, é possível explorar o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e pesquisar por dados como o crescimento populacional de uma cidade, a fim de identificar o que levou a esse crescimento. Através da ferramenta Google Maps, também disponível na internet, é possível conhecer e analisar vários pontos discutidos na disciplina de Geografia, como o fenômeno da metropolização. Esses

exemplos ajudam-nos a compreender o quão significativo é trabalhar o uso da internet no ensino de Geografia. Apontando para o lugar da internet dentro do espaço escolar, Tajra (2012, p. 136) afirma que:

Utilizar a internet como meio de pesquisa não significa excluir as demais mídias, sejam impressas ou audiovisuais. É importante que a escola continue sempre utilizando o livro, as revistas, os jornais, os vídeos, a televisão, o rádio e os demais meios como fonte de pesquisa. Cada um desses meios tem seu papel na busca de novas informações e referências bibliográficas. O que se pretende com a internet é ampliar e estimular as possibilidades para a realização de pesquisas.

Quando disponíveis no ambiente escolar, o professor deve utilizar os recursos tecnológicos como o projetor e o próprio Laboratório de Informática, a fim de possibilitar uma reflexão acerca dos conhecimentos geográficos por parte dos alunos. Vale evidenciar que cada metodologia de ensino tem sua eficácia conforme as características físico-humanas do ambiente em que se trabalha, ou seja, o “novo” pode ser ideal para se trabalhar em uma turma, mas em outra o método necessário pode ser diferente, um mais “antigo”. De acordo com Passini, Passini e Malysz (2011, p. 125):

Não obstante, temos que ter consciência de que esses recursos não garantem, isoladamente, a dinamização da aula, pois a tecnologia deve ser utilizada como meio. Corremos o risco de tornar uma aula com vídeo, TV, internet, quadro-negro ou projetor de multimídia igualmente unívoca e improdutiva. É necessário, portanto, que haja uma interação entre sujeitos e objeto do conhecimento: professor, aluno e conteúdo.

A escola como reflexo da sociedade, mesmo não percebendo, automaticamente está inserida nessas mudanças. Contudo, a internet não poderá ocupar o lugar de todas as ferramentas de aprendizagem, afinal, ela vem para somar. Todos os outros recursos são importantes, pois através de suas funcionalidades contribuem positivamente nas maneiras de ensinar, aprender e construir conhecimentos.

Ainda nesse quadro do saber lidar com a internet em sala de aula, Cox (2008, p. 32) alega que “a inserção dos computadores nas salas de aula nada pode garantir se os agentes educacionais não souberem explorar os seus recursos, que podem ser tão úteis para a execução de suas atividades profissionais”. Sendo assim, cabe a professores e demais membros do corpo escolar se aprofundarem no assunto a fim de garantirem um bom desempenho dessas técnicas nas salas de aula.

Considerações

Usufruída de forma adequada, a internet tende a colaborar bastante para o desenvolvimento do processo de aprendizagem das escolas, ocasionando mudanças no cenário educacional. Essas mudanças apresentam-se de diversas formas, dentre as quais podemos destacar a transdisciplinaridade, que na internet encontra terreno fértil para se desenvolver. Segundo Silva (2015, p. 86), transdisciplinaridade “[...] quer dizer aquilo que se encontra entre, através e além das disciplinas, ou seja, nós, os seres, que não podemos ser partidos, nem compreendidos aos pedaços”.

Prática e de bom custo benefício, a internet é presença viva no cotidiano dos educandos, afinal quem não tem um celular hoje em dia? Pouquíssimos responderão não a essa pergunta. As crianças já nascem em uma cultura digital, que rapidamente vai se expandindo. As ciberculturas vão se multiplicando e a sociedade da informação se intensificando.

Referências

ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. *In: XII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL*. Barcelona, **Anais** [...]. 2014, p. 1-14. PDF. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): História e Geografia**. Ensino Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Geografia**. Ensino Fundamental. 2. reimpressão. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2011. (Coleção Ideias em Ação)

CORREA, R. L. **Trajetórias Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

COX, K. K. **Informática na educação escolar**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 87)

FEDELI, R. D.; POLLONI, E. G. F.; PERES, F. E. **Introdução à ciência da computação**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GIORDANI, A. C.; TONINI, I. M. Um clic no ensino de Geografia. *In: TONINI, I. M. et al. O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade*. v. 2. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

GLOSSÁRIO Geológico. Disponível em: <http://www.iat.pr.gov.br/Pagina/Glossario-Geologico>. Acesso em: 29 de agosto de 2021.

HARVEY, D. **Spaces of Global Capitalism**: towards a theory of uneven geographical development. New York: Verso, 2006.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MENDONÇA, F. **Geografia física**: ciência humana? 3. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (org.) **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. 2. ed., 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. (Coleção Docência em Formação–Série Ensino Fundamental). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, P. R. F. de A. **Rumos do professor contemporâneo**: a epistemologia genética e o pensamento complexo. São Caetano do Sul, SP: Lura Editorial, 2015.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 9. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Érica, 2012.

TAKAHASHI, Tadao (org.) **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: [file:///E:/Documentos/TCC%20e%20Projeto/Livro%20Verde%20\(Sociedade%20da%20Informatica%20no%20Brasil\).pdf](file:///E:/Documentos/TCC%20e%20Projeto/Livro%20Verde%20(Sociedade%20da%20Informatica%20no%20Brasil).pdf). Acesso em: 08 de maio de 2021.

WETTSTEIN, G. O que se deveria ensinar hoje em Geografia. In: OLIVEIRA, A. U. de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

SOBRE AS AUTORAS ORGANIZADORAS

PROF.^a DR.^a CÍCERA CECÍLIA ESMERALDO ALVES

Possui graduação em Geografia pela Universidade Regional do Cariri (1999), mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2002), doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (2013). Foi professora do curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri – URCA no período de 2002 a 2010, ministrando as disciplinas de: Prática de Ensino, Projeto de Pesquisa em Ensino de Geografia, Prática de Ensino III: Análise Socioeconômica, Recursos Naturais e Geografia do Turismo; e coordenadora do Projeto Revitalização Florestal Solidária: Conservação e Reflorestamento da Floresta Nacional do Araripe (Ministério da Justiça). Atualmente é docente do curso de Geografia (Adjunto II) da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, ministrando as disciplinas de Prática de Ensino, Trabalho de Conclusão de Curso–TCC e Estágio Supervisionado em Geografia, bem como coordenadora do Subprojeto Geografia/CFP/UFCG do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e coordenadora do Laboratório de Prática de Ensino em Geografia – LAPEG.

PROF.^a ME. PATRÍCIA BRITO SOUZA DA NÓBREGA

Mestra em Engenharia Civil e Ambiental pela Universidade Federal da Paraíba–UFPB (2018), especialista em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba–IFPB (2021), especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Única de Ipatinga (2021) e graduada em Química (Lic.) pelo IFPB (2016). Atua na área de Saneamento Ambiental, Educação Ambiental e Ensino de Química.

PROF.^a DR.^a IVANALDA DANTAS NÓBREGA DI LORENZO

Doutora em Educação na linha de Educação Popular (2009) pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, mestra em Geografia pela UFPB (2007), graduada em Ciências Contábeis pela UFPB (1997), bacharela em Geografia pela UFPB (2002) e licenciada em Geografia pela UFPB (2003). Tem experiência nas áreas Educação, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a Distância (EaD), Educação Básica, Extensão Rural, Ensino de Geografia e Geografia Agrária, atuando principalmente nos seguintes temas: assentamentos rurais, ensino de Geografia, Educação do Campo, agroecologia, mediadores sociais, assistência técnica e extensão rural e recursos hídricos. Foi assessora Estadual de Educação do Campo, de Comercialização, de Indígenas e de Juventude do Campo pela Emater-PB; professora de Educação Básica pela PMJP/PB, coordenadora da EAD do Polo Municipal de Apoio Presencial de João Pessoa – PB. Atua como professora Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na área de Ensino de Geografia, ministrando as disciplinas de Prática de Ensino, Trabalho de Conclusão de Curso–TCC e Estágio Curricular Supervisionado em Geografia. Atuou nos segmentos: assessoria de Graduação do CFP/UFCG (2014-2018); coordenação de Gestão do PIBID CFP/UFCG, campus Cajazeiras-PB no Edital 2013 UFCG/CFP (2014-2018); coordenação de Área do Subprojeto PIBID Geografia (2018-2020); e colaboração na coordenação do Subprojeto Residência Pedagógica de Geografia do CFP/UFCG (2018-2020). Atualmente atua como coordenadora da Unidade Administrativa de Geografia. Desenvolve projetos de pesquisa e de extensão em escola do campo e assentamento rural da Reforma Agrária e área quilombola.

SOBRE OS/AS DE MAIS AUTORES/AS

ANA PAULA PESSOA DOS SANTOS BEZERRA

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande–UFCG (2016). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Excelência–FAEX (2018). Pós-graduanda em nível de Especialização em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante–FAVENI. Coordenadora pedagógica do Polo de Ensino a Distância do Grupo Educacional Faveni na cidade de Pombal-PB.

DAVID KENNEDY TAVARES DA SILVA

Graduado em licenciatura em Geografia.

DAVID LUIZ RODRIGUES DE ALMEIDA

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus João Pessoa-PB. Possui mestrado em Geografia pela UFPB (2015) e graduação em licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus Campina Grande (2012). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica (GEPEG) desde 2014. Realizou experiência de intercâmbio no Laboratório de Estudos em Educação Geográfica (LEPEG) da Universidade Federal de Goiás (UFG) em 2014. Atua como professor de Geografia na EMEIF João Gomes Ribeiro, na rede municipal de Conde-PB. Estuda, principalmente, os seguintes temas: educação geográfica, cartografia escolar, formação de professores e currículo de Geografia.

DAYANE DA SILVA TOMAZ

Graduada em licenciatura plena em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande–UFCG. Enquanto discente, participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência–PIBID e como colaboradora voluntária do Programa de Bolsas de Extensão–PROBEX. Áreas de pesquisa: geografia, ensino de Geografia e Educação do Campo.

FELIPE PEREIRA DOS SANTOS

Graduado em licenciatura em Geografia.

FRANCISCA DAS CHAGAS SILVEIRA LACERDA

Graduada em licenciatura em Geografia. Professora da rede pública de ensino no município de Uiraúna-PB.

GISELE CIPRIANO DOS SANTOS

Graduada em licenciatura em Geografia.

JOSÉ DENILSON FEITOZA ROLIM

Especialista em Ciências Ambientais (2018) pela Faculdade Integrada do Ceará–FIC, graduado em licenciatura em Geografia (2015) pela UFCG, professor e coordenador pedagógico do Colégio e Curso Múltipla Escolha 2016–2021–em Cajazeiras-PB.

JOSÉ ÉLIO PARNAÍBA DUARTE

Graduado em licenciatura em Geografia.

JOSÉ JOAQUIM DE OLIVEIRA NETO

Especialista em Meio Ambiente e Desenvolvimento no Semiárido (2019) pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, professor de Geografia. Graduado em licenciatura plena em Geografia (2018) pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência–PIBID (2015-2018). Tem experiência nas áreas de Educação e Meio Ambiente, com ênfase na Formação Docente e Desenvolvimento no Semiárido, atuando nos seguintes temas: estágio, formação de professores, ensino/aprendizagem, metodologias, cartografia, políticas públicas, problemas ambientais e tecnologias de convivência com o semiárido. Servidor público municipal, atua como orientador social na Secretaria Municipal para o Desenvolvimento Humano da Prefeitura Municipal de Cajazeiras-PB.

MAGLANDYO DA SILVA SANTOS

Mestre em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), graduado em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor da rede pública de ensino do município de Cajazeiras-PB.

MAIARA FELIX FERNANDES

Graduada em licenciatura em Geografia.

MARIA MARLENE DANTAS DE MAGALHÃES

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande–UFCG no Centro de Formação de Professores–CFP. Enquanto discente, participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência–PIBID. Tem experiência na área

de Geografia com ênfase no ensino de Geografia. Participou como monitora do Programa de Monitoria nas disciplinas de Geografia Agrária, e Estágio Supervisionado II. Ministrante de oficina para alunos da Educação Básica sobre cartografia temática pela UFCG.

MISMANA MORAIS MOURA

Graduada em licenciatura em Geografia. Professora da rede pública de ensino no município de Paulista-PB.

Formato *15x21 cm*
Tipologia *Alegreya*
Nº de Pág. 450

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUFCG

