




The geography knowledge bases for teaching at Pibid, UFCG, Cajazeiras-PB

As bases do conhecimento de Geografia para o ensino no Pibid, UFCG, Cajazeiras-PB

ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de⁽¹⁾

⁽¹⁾  [0000-0003-4443-3169](https://orcid.org/0000-0003-4443-3169) ; Professor Doutor do curso de licenciatura de Geografia da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Campus Paricarana, Boa Vista-RR. BRASIL, E-mail: dlra.professor@gmail.com ;

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

ABSTRACT

This article analyzes the geography subproject of the Federal University of Campina Grande (UFCG), Cajazeiras-PB campus, through Capes Public Notice nº 61/2013, which lasted between 2014 and 2018. Therefore, an interview was carried out with four Pibid scholarship students (students of the licentiate degree course in geography), two supervisor teachers (teachers of Basic Education) and an area coordinator (UFCG professor of the geography course). Thus, the present study aims to investigate the mobilization of geography knowledge for teaching in the training process of Pibid scholarship students. The methodological procedures of discourse analysis are used here. Firstly, the discursive formations, formative guidelines presented by Pibid and research related to the geography subproject, are verified; later, the imaginary formations present in the discourse of the interviewed subjects about the geographic knowledge aimed at teaching are analyzed. It is concluded that even with the pedagogical and epistemological guidelines of interactionist and dialectical (praxis) basis of the program, errors or misunderstandings about geography teaching are still present. Hence, a fragmented, mnemonic and uncritical teaching persists. Despite this scenario, the contextualization of teaching topics regarding life experiences of school students constitutes the main tools for teaching geography and training for citizenship.

RESUMO

Este artigo analisa o subprojeto de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB, mediante o Edital da Capes nº 61/2013, que durou entre os anos de 2014 e 2018. Para isso, realizou-se entrevista com quatro alunos bolsistas do Pibid (alunos do curso de licenciatura em Geografia), duas professoras supervisoras (professoras da Educação Básica) e uma coordenadora de área (professora da UFCG do curso de Geografia). Destarte, o presente estudo tem como objetivo investigar a mobilização do conhecimento de Geografia para o ensino no processo de formação dos alunos bolsistas do Pibid. Recorre-se aqui aos procedimentos metodológicos da análise do discurso. Em primeiro lugar, verificam-se as formações discursivas, diretrizes formativas apresentadas pelo Pibid e de pesquisas referentes ao subprojeto de Geografia; posteriormente, parte-se para análise das formações imaginárias presentes no discurso dos sujeitos entrevistados acerca do conhecimento geográfico voltado ao ensino. Conclui-se que mesmo com as diretrizes pedagógicas e epistemológicas de base interacionista e dialética (*práxis*) do programa, ainda são presentes erros ou más compreensões sobre o ensino de Geografia. Assim, persiste um ensino fragmentado, mnemônico e acrítico. Apesar disso, a contextualização dos tópicos de ensino às experiências de vida dos alunos da escola constitui as principais ferramentas para se ensinar Geografia e formar para a cidadania.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 01/03/2022

Aprovado: 29/08/2022

Publicação: 10/01/2023



Keywords:

Pibid, Teacher training,
Discourse analysis,
Geography teaching.

Palavras-Chave:

Pibid, Formação de
professores, Análise do
discurso, Ensino de
Geografia.

Introdução

Este artigo apresenta síntese dos resultados da pesquisa de doutorado intitulada “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em Geografia, Cajazeiras-PB” (Almeida, 2020) defendida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, campus João Pessoa-PB, em 2020, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro.

É sabido que em dezembro de 2007 o Pibid é instituído em ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ele constitui ação da Política Nacional de Formação de Professores do MEC visando aproximar os alunos dos cursos de licenciatura às práticas nas escolas públicas de Educação Básica. Intencionou reverter o quadro de abandono e baixa procura dos jovens pelos cursos de licenciatura.

As análises centralizam-se sob o subprojeto de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras-PB. Nele a Geografia ingressa no Pibid por meio do Edital da Capes nº 61/2013, regido pela Portaria nº 96/ 2013. A proposta perdurou entre maio de 2014 e 2018. Entre os seus objetivos, destacam-se: a) a busca da iniciação à docência, privilegiando a formação para o trabalho do magistério no sistema público de Educação Básica; b) reconhecimento do cotidiano e da escola pública enquanto espaço de trabalho; c) a integração entre Educação Superior e Educação Básica nesse processo; d) a vivência de experiências metodológicas e práticas docentes em caráter interdisciplinar, articulando teoria e prática (Edital da Capes nº 61/2013).

Na UFCG, o Pibid é distribuído em cinco campi, que agrega diferentes áreas formativas (subprojetos), entre eles, o de Geografia, em Cajazeiras. Aqui são apresentados três grupos de sujeitos participantes da pesquisa: 4 alunos bolsistas do Pibid (também tratados na literatura como pibidianos), alunos do curso de licenciatura; 2 professoras supervisoras, professores de Geografia de escolas municipais de Cajazeiras-PB; e 1 coordenadora de área, professora de Geografia do curso de licenciatura da UFCG.

Este artigo tem como objetivo investigar a mobilização do conhecimento de Geografia para o ensino no processo de formação dos alunos bolsistas do Pibid. Para isso, volta-se a compreensão de Lee S. Shulman e seus colaboradores sobre a base de conhecimentos voltadas ao ensino. Embora ampla e complexa, destaca-se aqui os seguintes: o conhecimento do tema, relacionado a Geografia; o conhecimento pedagógico, da didática e funcionamento pedagógico voltado a instrução; conhecimento do currículo; o conhecimento do contexto, que corresponde ao funcionamento e gestão da sala de aula e das características socioespaciais ressignificadas ao ensino; e o conhecimento pedagógico do conteúdo [do inglês, *pedagogical content knowledge*] (PCK) (Grossman, 2005; Shulman, 1986; Shulman, 2014).

O conhecimento do tema incorpora estruturas substantivas – voltadas aos conceitos e princípios básicos da Geografia – e estruturas sintáticas – que validam ou não as premissas da ciência geográfica para o ensino. Nesse caso, é importante observar as diretrizes epistemológicas e pedagógicas do Pibid e como os alunos bolsistas se apropriam desses conhecimentos em sua formação para o ensino de Geografia.

Para Shulman (1986) ao mobilizar a base de conhecimentos para o ensino, o PCK assume posição central, visto que ele demonstra como um professor transforma os conhecimentos de uma área em um conhecimento para o ensino. Visto que, apenas aquele que compreende o conteúdo é capaz de ensiná-lo observando cada situação nova que surja.

Portanto, mediante uma abordagem qualitativa da análise do discurso busca-se compreender como o conhecimento de Geografia é transformado nas ações dos alunos bolsistas do Pibid com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos). Diante das considerações iniciais expressas, parte-se, no próximo item, a explicação dos procedimentos teórico-metodológicos realizados nessa pesquisa.

Os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa. Com base nas orientações teórico-metodológicas de Shulman (1992), analisa-se a situação de ensino de Geografia a partir de determinado espaço-tempo. Isso corresponde a exposição de narrativas que apresentam o processo de formação de professores com seus sucessos, conquistas e frustrações. A intenção é descrever casos de ensino em que os alunos do Pibid estiveram envolvidos, exemplificando e testando princípios.

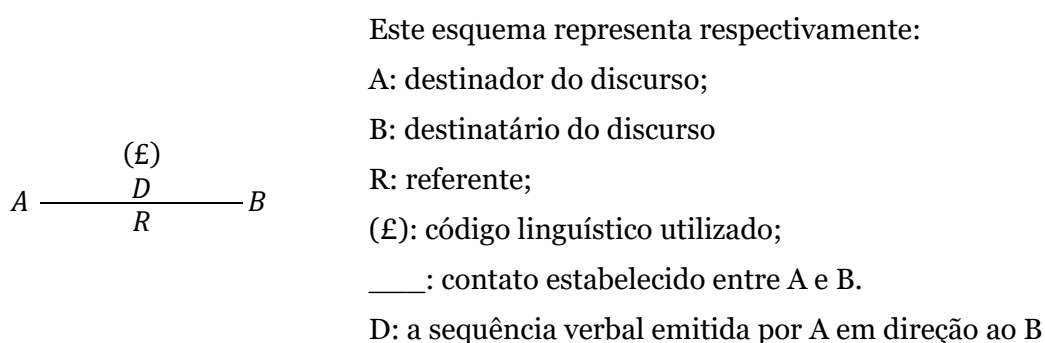
Destarte, o procedimento adotado para investigação é a análise do discurso (AD) francesa, que considera a língua, a história e o sujeito. Essa disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas – a área da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise – auxilia na verificação da base de conhecimentos de Geografia propostos no Pibid.

O discurso, sob a análise de Michel Pêcheux (1997), está relacionado as formações imaginárias do sujeito. Elas possuem um discurso bem definido, contudo, ausente de organização argumentativa dos seus enunciados. Revelam uma ideologia, criada no âmago de uma formação social, um modo de produção específico que estabelece relações de antagonismo, aliança ou dominação que se compõe no Pibid. Nesse patamar, é apresentado tensões, trajetórias discursivas de (des) encontros ideológicos.

É necessário esclarecer que Pêcheux se apropria da ideia de formação discursiva – baseada em Michel Foucault (ver maiores detalhes em Almeida, 2020) – que corresponde a uma visibilidade de uma vontade de verdade expressa pelo Pibid. Entre as diferentes formações discursivas que compõem esse programa, destaca-se o seguinte: “A condição

intelectual é primordial à atividade da profissão docente em Geografia”. Essa diretriz do Pibid está presente em editais, portarias, decretos, projetos etc. constituindo materialidades específicas sobre a formação do profissional do magistério. Sendo assim, recorre-se a esses documentos e revisão bibliográfica de pesquisas sobre o subprojeto de Geografia do Pibid.

Desse modo, foram realizadas entrevistas com 4 alunos bolsistas do Pibid (Luís, Lins, Pedro e Simão) 2 professoras supervisoras (Joana e Clara), 1 professora coordenadora de Geografia (Rosa)¹ do subprojeto de Geografia da UFCG, Cajazeiras-PB. Utilizou-se, portanto, o esquema informacional apresentado por Pêcheux (1997) e Osakabe (1999), o qual caracteriza as pessoas envolvidas no discurso, a situação de quem fala e recebe a mensagem. O esquema está representado a seguir:



A história que representa o contexto sócio-histórico e a linguagem é a materialidade da língua. Nesse aspecto, cada sujeito entrevistado assume uma posição de fala (A). A partir daí, constroem-se imagens acerca do outro, interlocutor (B) ou do referente (R) que aqui será o conhecimento geográfico voltado ao ensino. O código linguístico utilizado (£) é a língua portuguesa e o contato estabelecido entre A e B é realizado mediante a transcrição das entrevistas realizadas com os sujeitos investigados.

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

A ideologia, enquanto fator imprescindível nos estudos de Pêcheux, interfere nas relações imaginárias dos indivíduos, se constitui como práticas nas ações sociais realizadas e interfere nas opções morais (valores).

Isso, no campo formativo do Pibid, interfere na antecipação daquilo que se espera do aluno bolsista, do conhecimento e do modo de ensiná-lo e, em alguns casos, da

¹ Todos os nomes são fictícios com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

irresponsabilidade dos sujeitos que o formam no que corresponde a correção de erros ou más interpretações sobre o tema de ensino. Sendo assim, apresenta-se na figura 1 o esquema das formações imaginárias, frisando o lugar de A e B e as imagens construídas acerca do referente.

Figura 1.

Esquema das condições de produção das formações imaginárias

Expressão designando as formações imaginárias		Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” sustenta a formação imaginária correspondente
A	I ^A (B)	Imagem do lugar de B pelo sujeito situado em A	Quem é ele para lhe falar assim?
	I ^A (R)	Imagem que A tem sobre o referente (R)	Que imagem faço do referente para lhe falar dessa forma?
	I ^A (I ^B (R))	Imagem que A tem sobre o que B pensa sobre o referente (R)	Que imagem penso que o ouvinte faz do referente para lhe falar dessa forma?

Nota: fontes consultadas - Pêcheux (1997) e Osakabe (1999). Organizado pelo autor.

A par das orientações teórico-metodológicas, apresenta-se a seguir as formações discursivas com base nas orientações e pesquisas sobre o Pibid e, posteriormente, as formações imaginárias dos integrantes do Pibid, UFCG, Cajazeiras-PB, acerca do conhecimento de Geografia voltado ao ensino.

Diretrizes para a formação de professores no subprojeto de Geografia do Pibid

A princípio, fundamentado pela Portaria nº 260/2010, o Pibid tinha como função incentivar a formação de professores e valorizar a carreira docente. Entre suas atribuições estava: promover melhoria na qualidade da Educação Básica; articular a Educação Básica à Educação Superior, inclusive com projetos de cooperação; elevar a qualidade da formação de professores; e fomentar experiência metodológica de caráter inovador, valorização do espaço escolar e dos conhecimentos escolares voltados à formação dos licenciandos. (Brasil, 2014).

Com a revogação da portaria supracitada e implementação da Portaria nº 96/2013, poucas alterações ocorrem; porém, esclarece-se que o Pibid é um programa da Capes que tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Portaria nº 96, 2013, n. p.). Para além desses elementos, no artigo 2º, da Portaria nº 96/2013, destaca-se três incisos importantes para a presente interpretação:

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (Portaria nº 96, 2013, n. p.).

É válido ressaltar que o discurso apresenta múltiplos sentidos, que podem ser interpretados por sua história. No caso do Pibid, é possível observar a importância dada a formação de professores em cursos de nível superior, a valorização do magistério e a afirmação da docência enquanto profissão. Compreende-se que existe um corpo de conhecimentos e competências voltados ao ensino, a tarefa social dos professores para organizar e associar os conhecimentos de uma área às práticas de ensino e a existência de um conjunto de critérios validados por esse grupo profissional, o que possibilita a sanção aos serviços e estabelecimentos exigidos socialmente.

Conforme Neves (2012), o Pibid incentiva a constituição da carreira docente e a formação de professores com fundamentos, direção e ritmos adequados, assim:

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

Esse pensamento aproxima-se da concepção de *práxis* com referências internas ao trabalho docente e a sistemática dos casos de ensino propostos por Shulman (1992), quando se mobiliza conhecimentos teóricos para reflexão e solução dos problemas voltados ao ensino. A recorrência disso no Pibid volta-se à integração/articulação/ relação teoria e prática na qual privilegia-se a perspectiva construtivista e dialética, tanto da relação sujeito e objeto, quanto da relação professor e aluno. Sendo assim, propõem-se um:

Cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos. (Portaria nº 96, n. p.).

O Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica explica que o Pibid pretende alterar e construir nova cultura educacional pautada em “pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e

formadores-formandos” (Brasil, 2014, p. 66). Sendo assim, o programa pauta-se em uma agenda que estabelece saberes próprios para a docência:

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

Isso indica uma proposta educacional crítica preocupada em estabelecer relações entre os conhecimentos sistematizados tanto da ciência e escola quanto dos conhecimentos prévios e representações sociais. Os conhecimentos prévios dos alunos e professores são considerados no conjunto do processo didático.

Quando analisamos essas diretrizes no subprojeto de Geografia é possível identificar a constituição da seguinte formação discursiva “a condição intelectual é primordial à atividade da profissão docente em Geografia”, isso é o que demonstra as pesquisas de mestrado de Carvalho (2016), Morais (2018) e Correia (2018).

Carvalho (2016) ao investigar o projeto institucional da Universidade Federal de Goiás (UFG), nas Regionais de Jataí, Catalão e Goiânia, em Goiás, observou que ele destaca o ato de pensar as complexidades da profissão docente. Além disso, propõem refletir sobre as incertezas e particularidades da atividade docente, estimular o desenvolvimentos de experiências e análises de ensino, estreitar relações entre a Educação Superior e Educação Básica e articular as experiências vivenciadas aos cursos de formação inicial. Para essa autora, a *práxis* pedagógica deve ser entendida como um princípio formativo voltado a construção de formas de ensino conscientes e dotados de finalidade. Desse modo,

Ao pensar a atividade dos professores, pode-se concluir que se trata de uma atividade humana dotada de consciência e com a finalidade de transformar algo que se desencadeia na atividade prática manifestada no trabalho, aqui representada pelo ato de ser professor. Logo a ação do professor interfere na realidade, obedecendo a um dos princípios essenciais da *práxis*. Desta forma, a ação docente deve ser pensada a partir da perspectiva da *práxis*, da qual ela não pode ser desvinculada para que não corra o risco de se tornar mecanizada. (Carvalho, 2016, p. 26).

Em entrevista com três classes de (ex) sujeitos participantes do subprojeto de Geografia da UFG (6 coordenadores de área, 5 professores supervisores e 11 alunos bolsistas) detecta algumas questões, entre elas:

- A formação dos coordenadoras de área não relacionadas ao ensino de Geografia e desconhecimento das ações do Pibid;
- Transferência da responsabilidade das aulas dos professores supervisores para os alunos bolsistas do Pibid nas escolas de Educação Básica;
- Pouca experiência no exercício da docência pelos professores supervisores, visto que alguns ainda são alunos do curso de licenciatura ou professores neófitos;
- Rompimento das práticas acríicas e mnemônicas no ensino de Geografia pelos alunos bolsistas;
- Oportunidade de maior tempo e dedicação nas práticas de ensino em Geografia graças à bolsa de estudo aos alunos bolsistas do Pibid;
- Empoderamento a partir da participação, construção de conhecimentos e experiências desenvolvidas na Educação Básica.

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

A pesquisa de Moraes (2018) analisa a resignificação dos saberes docentes por meio das práticas de professores supervisores do Subprojeto Geografia do Pibid da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus Campina Grande-PB. Para ela, a atividade do magistério é constituída por múltiplos saberes historicamente e coletivamente estabelecidos. Sendo assim, o professor é considerado “[...] sujeito de um saber-fazer ... [que] propõe a aceitação da articulação constante e necessária entre teoria e prática no trabalho docente, significa observarmos a docência considerando nossos saberes de referência” (Moraes, 2018, p. 29).

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

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

Com base nesses parâmetros, Morais (2018) ressalta as atribuições dos professores supervisores, sintetizadas em: a) mobilizar suas experiências para orientar os alunos bolsistas do Pibid para trabalhar com os conteúdos geográficos em sala de aula; b) desenvolver planejamentos das ações do programa com os alunos bolsistas do Pibid observando as necessidades de cada ano do Ensino Fundamental ou Médio; c) controlar a frequência dos alunos bolsistas do Pibid nas ações pedagógicas na escola; e d) participar das atividades acadêmicas que sejam pertinentes à sua área de formação. Em síntese, essas ações contribuem para o “movimento de partilha de conhecimentos” entre os sujeitos participantes do Pibid. (Morais, 2018, p. 70).

Correia (2018), por sua vez, desenvolve investigação com o objetivo de analisar as contribuições e os limites do Pibid de Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-RJ (PUC-Rio) na formação de professores de Geografia para a Educação Básica. Na compreensão da autora, o Pibid auxilia na formação de professores no contexto das escolas públicas com baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e na recuperação do desempenho escolar, problemas de repetência e evasão em diferentes subprojetos, o qual inclui a Geografia.

Para Correia (2018), todos os sujeitos envolvidos no programa da área de Geografia desenvolvem a valorização da experiência do professor, articulação entre saberes da experiência e conhecimentos teóricos e desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas. Ela defende dois posicionamentos: a escola enquanto espaço de produção de conhecimento e que o professor é o sujeito que conhece bem a realidade de trabalho e desafios de sua profissão.

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

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

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

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

As formações imaginárias sobre a Geografia para o ensino no Pibid da UFCG, Cajazeiras-PB

Observa-se aqui a mobilização do conhecimento do tema (Geografia) empregado para o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), a partir da análise do discurso dos alunos bolsistas do Pibid (lugar de A) sobre o referente (conhecimento escolar de Geografia). Sendo assim, duas perguntas mediam essa tarefa: a) que imagem faço do referente para lhe falar dessa forma? (I^A (R)); b) que imagem penso que o aluno da escola (situado na posição de B) realiza sobre esse referente? (I^A (I^B (R))).

Os alunos bolsistas do Pibid foram questionados sobre o que é a Geografia e sua função escolar. Todos caracterizam a Geografia escolar enquanto conhecimento básico ou essencial para a vida quando comparado ao ensino na universidade. Partem de uma explicação genérica. Isso indica certa fragilidade acerca do PCK e daquele voltado a ciência geográfica. Eles seguem raciocínios diferentes para explicar essa circunstância.

Para Luís o conhecimento de Geografia está relacionado ao currículo escolar. Este segue uma estrutura “parte dos elementos cartográficos, físicos e da Geografia humana, só que mais ligada ao capitalismo”. A organização desse conteúdo segue o currículo e a sequência dos anos escolares, pois, no:

6º ano o aluno ... [da escola] verá a questão da Geografia física, a questão do interior da Terra, os movimentos das placas tectônicas e tudo mais. No 7º ano, ele verá a divisão das nossas regiões ... [brasileiras]. 8º e 9º anos, ele parte para os continentes e o capitalismo. (Luís).

Luís compreende que o conhecimento geográfico apresenta modelo arquétipo-acamamento natureza-homem-economia (N-H-E). Essa estrutura é uma resposta à organização do pensamento em geral e das ciências fundadas no positivismo. Segundo Moreira (2014), o modelo N-H-E reproduz um paradigma de razão fragmentária em que a natureza é máquina, o homem é estatístico, e a economia é fragmentada.

Para Moreira (2014), desde a institucionalização da Geografia brasileira na década de 1930, a formatação clássica N-H-E sobrevive. A partir dos anos 1980, esse modelo apresenta-se em diferentes orientações intelectuais em livros didáticos. Alguns livros apresentam arquétipo estraboniano, baseado no olhar da paisagem, o mundo é um todo determinado pelo

sentido da diferença; em outros, o arquétipo ptolomaico, em que o mundo é determinado por seu sentido telúrico; e, ainda, aqueles que convergem estas duas dimensões (formato estraboniano-ptolomaico).

Na atualidade, os livros didáticos são fontes de informações que buscam divulgar uma propriedade intelectual de:

. . . caráter informativo sobre o formativo do ensino, que já predomina na fase de transição a preocupação de ser ciência do discurso geográfico, mais que um recurso de processo pedagógico, o preparo para o mundo que se espera da ciência geográfica. (Moreira, 2014, p. 103).

De acordo com Luís, há proximidade entre o conhecimento da ciência geográfica e “o que estava no livro didático, já era dentro do plano, dentro do currículo pensado na escola”. Interpreta-se que, para ele, haveria um modelo arquétipo estraboniano-ptolomaico N-H-E. A cartografia possibilitaria a representação do todo e suas partes na análise da superfície terrestre, seguida pela dimensão física, depois humana, correlacionando-as pela dimensão geopolítica, de caráter econômico (diretriz do capitalismo).

Recorrendo-se à Shulman (2014), os modelos cartográficos constituem modos de representar e generalizar a distribuição de fenômenos geográficos. As estruturas sintáticas, físicas (vegetação, clima, relevo etc.) e humanas (urbanização, população, migração etc.) são aglutinadas e centram-se na geopolítica. Ela apresentaria a validade ou erro dos temas de ensino de Geografia na escola, na visão de Luís. Nesse patamar, os elementos humanos determinariam os físicos. Para Kaercher (2014, p. 185):

O . . . [primeiro] problema é que aqui se dá a divisão na prática pedagógica cotidiana que depois, no nível do discurso, tentamos combater ao dizermos que “integramos tudo”. . . . O . . . [segundo] problema é que esta divisão acaba ficando muito solidificada na cabeça do aluno que, afinal de contas, reproduz nosso discurso: vê tudo separado.

Luís antecipa a imagem dos alunos da escola sobre o conhecimento geográfico (I^A (I^B (R))). Para ele, a função da Geografia escolar é “informar os alunos e levar conhecimento para que eles tenham noção de onde eles estão, o que eles estão fazendo, como as coisas acontecem, quando se parte para a Geografia humana” (Luís). Essa afirmação adianta uma pedagogia diretiva, em que o professor determina o conhecimento, pois, sozinho, o estudante é inapto a desvendar a sua própria realidade.

Para Lins, Pedro e Simão, existe uma diferença crucial entre a Geografia escolar e a acadêmica, sobretudo, no tratamento didático. Lins aproxima-se da compreensão de

Cavalcanti (2014) ao explicar que na escola não há espaço para disciplinas como “Geohidrografia”² e os seus conceitos e princípios. Esses conhecimentos seriam simplificados. Para Lins, embora o professor da escola não trabalhe o conteúdo geográfico igual ao modo universitário, é “necessário se ter esse aprofundamento ... [do conteúdo] na universidade”.

Lins procura persuadir mediante uma situação de ensino experienciada em que tratava sobre o ciclo hidrológico com uma turma do Ensino Fundamental. Ele narra:

. . . lembro que estava ministrando o conteúdo sobre o ciclo hidrológico, . . . explicando como funcionava o ciclo, precipitação, evaporação e evapotranspiração. Os alunos estavam me perguntando como que se formava o granizo. Tinha que ter um conhecimento prévio para responder como se formava. A partir da ascensão destas partículas de água, nas camadas mais altas da atmosfera, onde elas iriam se condensar e, num determinado tempo, . . . iriam se tornar bem maiores, bem mais pesadas, e com isso iriam precipitar em forma de gelo. Então, a meu ver, se não tivesse esse conhecimento mais aprofundado sobre o conteúdo, provavelmente não saberia responder. (Lins).

A partir das ideias de Shulman (1986; 2014), o caso apresentado por Lins pode ser avaliado em quatro momentos: 1º corresponde à organização de princípios básicos do tema ciclo hidrológico, sendo os principais conceitos selecionados (estruturas sintáticas): precipitação, evaporação e evapotranspiração; 2º refere-se à curiosidade e ao questionamento dos alunos da escola sobre a ocorrência da precipitação em forma de granizo e isso é incorporado ao conhecimento da compreensão dos estudantes; 3º a transformação da dúvida em oportunidade para o aprofundamento do assunto. A representação, por meio de uma explicação compreensível aos discentes, transforma o conteúdo em algo assimilável; 4º é o reconhecimento de Lins sobre a importância do seu conhecimento do tema para o tratamento do PCK. Tem-se a moral da história: sem conhecimento do tema, não há possibilidade de ensino do assunto.

O discurso de Pedro e Simão pretende impactar o destinatário. Pedro afirma que “a Geografia da escola é um baque”. Simão, ao iniciar o curso de Geografia, aduz: “Me assustei com os conteúdos geográficos”. Para Simão, a disciplina escolar de Geografia é apresentada como fácil e banal para uma parcela da sociedade. Ele antecipa a visão de seus professores da Educação Básica sobre a matéria (I^A (I^B (R))): “Não emitiam tanta importância à Geografia. [...] as disciplinas mais importantes eram Português, porque você vai saber ler; Matemática, porque você sabe contar. Então, só necessitava disso!” (Simão).

² Disciplina presente no Projeto Pedagógico Curricular do curso de licenciatura em Geografia da UFCG, Cajazeiras-PB.

De acordo com Pedro, existe um descompasso entre a sua formação no curso de licenciatura em Geografia na UFCG e o que se desenvolvia no Pibid. Em suas palavras, “a gente se prepara aqui ... [na universidade] para uma coisa, praticamente um mundo de fantasia, quando chega lá na escola se depara com uma realidade diferente” (Pedro).

Simão denuncia uma posição da Geografia escolar enquanto disciplina passada meramente para obtenção de nota, conclusão do Ensino Médio e obtenção de um curso superior. Para Simão, a Geografia escolar induz o estudante a memorizar “o conteúdo, escrever do jeito do livro didático e, conforme a teoria, então esse aluno é aprovado no final do ano. A disciplina de Geografia tem perdido muito com relação a isso na Educação Básica”.

Os alunos bolsistas denunciam uma dimensão epistemológica empirista do conteúdo na escola. Nela, a realidade preexistente deve ser “observada, descrita e caracterizada (S ← O)”, uma vez que o conteúdo define o quando e quanto o aluno deve aprender (Cavalcanti, 2013, p. 48). O aluno da escola não desenvolve conhecimento, apenas o reproduz. O código é apenas decifrável pelo professor.

Essa denúncia da reprodução escolar da Geografia é, para Rosa, coordenadora de Geografia, comum entre os alunos bolsistas do Pibid. Ela faz o seguinte comentário (I^A (I^B (R))): “O que era que ouvíamos muito na própria fala dos pibidianos? A questão do desestímulo dos alunos em aprender a Geografia. E como sabemos, na escola, como se dá o ensino na maioria das vezes? O quadro, o professor e o livro didático” (Rosa). Sendo assim, para ela, a tarefa do Pibid é romper com a condição de reprodução da informação, acrítica e mnemônica, comum às práticas escolares de Geografia.

Para Rosa, por causa do contexto social das escolas e perfil social dos estudantes, uma educação homogeneizadora não era o ideal. O papel do aluno bolsista do Pibid consiste em sugerir e desenvolver – com a professora supervisora –, metodologias, trabalhos (inter) disciplinares. Assim, “a partir da sistematização do conhecimento e das categorias ou conceitos: espaço, região, território, paisagem, lugar ... [para que] o aluno possa fazer essa leitura” de mundo (Rosa).

Nesse contexto, para Rosa, a Geografia acadêmica é um feixe de referências para a Geografia escolar, também da constituição da análise espacial da realidade. A Geografia escolar é resultado da “seleção de quais conteúdos trabalhar a partir daquilo que é específico da ciência geográfica, mas que se define pelos parâmetros da escola, considerada em seu contexto” (Callai, 2013, p. 76). Na Educação Básica, não basta aplicar o conhecimento diretamente, nem de modo simplificado. A disciplina escolar tem história, estrutura e lógicas próprias.

De acordo com Pedro, a visão sobre o papel do ensino de Geografia no Pibid considera que “a Geografia escolar é mais voltada à vivência do aluno, à realidade”. Por sua vez, a Geografia da universidade é “mais burocrática, mais, digamos assim, maciça”. Para ele, o conteúdo de Geografia na escola deveria vincular-se à realidade empírica dos estudantes e dos objetos e ações desenvolvidas no espaço geográfico.

O entendimento da finalidade do ensino proposto por Pedro aproxima-se ao de Callai (2013, p. 76) em que o ensino de Geografia não significa a mera transposição de informações. Contudo, é necessário envolver instrumentos intelectuais (estruturas substantivas e sintáticas da Geografia) para realizar a análise geográfica. Assim, é mister entender a sociedade a partir da “especialização dos seus fenômenos” e contribuir para a construção da cidadania.

Para Luís, Pedro, Lins e Simão, o Pibid procurava articular o conteúdo geográfico ao conhecimento do contexto (realidade local). Essa aproximação se dava a partir da empiria, “mostrando que os conteúdos estão ligados à vivência dos alunos” (Pedro), partindo da realidade local a outras escalas de análise para que o estudante “possa entender o que vai estudar, o que ele vai aprender e por que ele vai aprender” (Luís). As práticas do subprojeto promoviam a motivação dos estudantes da escola. As aulas de campo, por exemplo, proporcionavam a chance de “ver como os fenômenos ocorrem” (Lins).

As professoras supervisoras apresentam orientação didático-pedagógica próxima à apresentada pelos alunos bolsistas do Pibid (I^A (R)). Clara reconhece que a estrutura curricular de trabalho com os conteúdos segue o livro didático. Porém, contextualizar o conteúdo é um feito corriqueiro, pois a finalidade dessa matéria “é uma questão de cidadania, do aluno se reconhecer” (Clara). Para Joana, o trabalho desenvolvido com essa disciplina na escola tem a função de conscientizar:

É uma Geografia que faz com que você seja conhecedor de sua realidade. Para que você entenda, para que você cobre, para que cumpra com seu dever. Para que seja um cidadão de potencial. Um cidadão que tem conhecimento e vai cobrar aquilo que é necessário. (Joana).

Por sua vez, para a professora supervisora Clara, estudar o conteúdo de Geografia na escola é estudar as condições do lugar em que o aluno se situa (I^A (R) + I^A (B)). Segundo ela, na periferia, onde trabalha, com as condições salariais das famílias dos seus alunos, pais desempregados ou domésticas, “é uma questão de cidadania [...] o aluno se reconhecer em seu lugar”.

Por fim, a percepção de ensino de Geografia dos alunos bolsistas do Pibid, professoras supervisoras e coordenadora de área indica a necessidade de superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização desse trabalho. Essa concepção de escola, intrinsecamente apresentada, privilegia trocas, acolhimento e aconchego para garantir o bem-estar de crianças e adolescentes no relacionamento entre todas as pessoas.

Considerações finais

As diretrizes do Pibid, as quais consolidam as formações discursivas, indicam uma pedagogia crítica e interacionista. Observa-se uma proposta de *práxis* tanto na relação dialética do conhecimento (sujeito e objeto) quanto do professor e aluno. Nas pesquisas voltadas a formação de professores e ao ensino de Geografia no Pibid, o conhecimento do contexto (do lugar, comunidade escolar e experiências cotidianas) é apresentado como elemento mediador nas práticas de ensino. Essas ideias são reproduzidas e asseguradas, mesmo com erros e má compreensões, pelos sujeitos participantes desse programa.

A partir das formações imaginárias do discurso, o aluno bolsista Luís e a professora supervisora Clara entendem que os conteúdos de Geografia trabalhados no Pibid seguem a estrutura do currículo escolar, que, por vezes, são guiados pela estrutura do livro didático. Esse modelo pode trazer interpretações errôneas sobre a dimensão espacial dos fenômenos, fragmentando o espaço em seus elementos naturais, humanos e econômicos (N-H-E).

O problema da estrutura N-H-E recai sobre a proposta metodológica de ensino, detendo-se a informação ao invés da construção do conhecimento geográfico, o que contraria a intencionalidade da *práxis* no Pibid. Outro problema recorrente no discurso dos alunos bolsistas do Pibid e da coordenadora de área (Rosa) é a denúncia do ensino de Geografia trabalhado na escola, de forma mnemônica e acrítica. Para esses sujeitos, a função do Pibid é reverter esse quadro, aproximando a Geografia de uma outra maneira dos estudantes da escola lerem o mundo.

Para Lins, há diferenças entre o conhecimento científico e escolar de Geografia, na escola os exemplos, analogias, representações incorporam a transformação do conteúdo. Sendo assim, conceitos, princípios e linguagens são mobilizados para a compreensão do tópico de ensino e consolidação do PCK. É válido lembrar, que para Lins, Pedro e Simão, assim como para as professoras Clara e Joana, a Geografia tem um papel de formar o estudante da escola para a cidadania. Isso ocorre mediante a incorporação do conhecimento do contexto – conhecimentos empíricos, experiências vividas, às aulas na Educação Básica.

Mediante o exposto, não se pode afirmar que a compreensão acerca das bases da ciência geográfica e da dinâmica para transformação do PCK para cada tema ministrado no Pibid tenha o mesmo valor formativo para os alunos bolsistas. É importante insistir no debate e compartilhamento de ideias, projetos e intervenções e, principalmente, análise de seus resultados, procurando, de forma coletiva, entender os sucessos, má compreensões e equívocos do ensino de Geografia no Pibid e corrigindo-os, caso necessário.

REFERÊNCIAS

- Almeida, D. L. R. de. (2021). *O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em geografia, Cajazeiras-PB*. [Tese de doutoramento, Universidade Federal da Paraíba]. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22726>
- Brasil. (2014). *Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2014*. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20150818_DEBrelatoriodegestaovol2comanexos.pdf
- Callai, H. C. (2013) *A formação do profissional da geografia: o professor*. Ed. Unijuí.
- Carvalho, L. S. (2016) *Pibid de Geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6098>
- Cavalcanti, L. de S. (2013) Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/ práticas para realizar sua relevância social. In: E. I. da Silva, L. M. Pires (orgs.), *Desafios da didática de Geografia*. (pp. 45-65). Ed. da PUC Goiás.
- Cavalcanti, L. de S. (2014). *Geografia, escola e construção de conhecimento*. (18ª ed). Papyrus.
- Correia, L. F. (2018) *O Pibid/PUC-Rio no cenário das políticas públicas educacionais: Experiências de impacto na formação de professores de Geografia para a educação básica*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_RIO-1_ddd57ed5a0e27b4eff7c0475da4c2422
- Edital Pibid nº 061/2013 do Ministério da Educação (2013a). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>
- Grossman, P. L. (2005). Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del Inglés en secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. v. 9, (n. 2), 2005, p. 1-18. URL: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790205&idp=1&cid=359626>
- Kaercher, N. A. (2014). *Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia crítica*. Evangraf.

- Morais, N. R. (2018) *A resignificação de saberes docentes nas ações dos professores supervisores do PIBID de Geografia da UEPB-Campina Grande*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba] Repositório Institucional da UFPB
https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14054?locale=pt_BR
- Moreira, R. (2014). *O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina*. Contexto.
- Neves, C. M. de C. (2012, Março). A Capes e a formação de professores para a educação Básica. *RBPG*. v. 8, p. 353 – 373. URL: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/229/221>
- Osakabe, H. (1999). *Argumentação e discurso político*. (2ª ed). São Paulo.
- Pêcheux, M. (1997). Análise automática do discurso (AAD-69). In: F. Gadet, T. Hak. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. (3 ed). (pp. 39-162). Editora da Unicamp.
- Portaria nº 096/ 2013 do Ministério da Educação. (2013b). Diário Oficial da União, Edição 140, seção 1. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/30798135/doi-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, (n. 4), p. 4-14. URL: <https://www.jstor.org/stable/1175860>
- Shulman, L. S. (2014, dezembro). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos cenpec*. v.4, (n.2), p.196-229. URL: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>
- Shulman, L. S. (1992). Towards a Pedagogy of Cases. In: J. H. Shulman (Ed.). *Case Study Methods in Teacher Education*. (p. 1-30). Teachers College Press.