



ENTRE A UNIVERSIDADE E ESCOLA: DESAFIOS E APRENDIZADO NA SUPERVISÃO ESCOLAR NA EEMTI PARQUE PRESIDENTE VARGAS.

Autora: Rose dos Santos Maia¹

RESUMO

Este trabalho surge da necessidade de apresentar minha experiência enquanto professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Geografia, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tendo como núcleo a EEMTI Parque Presidente Vargas (PV), em Fortaleza, Ceará. A proposta deste relato é refletir sobre o trabalho desenvolvido pelo PIBID no contexto das aulas de geografia, bem como na rotina escolar do núcleo PV. Por seu caráter preparatório, tanto na formação inicial (FI), quanto na formação continuada (FC), a chegada do PIBID na escola PV representa meu desejo enquanto educadora, com mais de dez anos de experiência, em incorporar novas vivências pedagógicas. Mesmo tendo a formação do licenciando como foco principal, o programa permite ao professor supervisor o desafio de articular universidade e escola, proporcionando a articulação entre passado (minha experiência), presente (FI e FC) e futuro (novos docentes). Executamos um subprojeto direcionado ao desenvolvimento e à prática de metodologias ativas para as aulas de geografia, aplicado durante dezoito meses vinculado ao Edital nº 35/2022, UECE. Foram elaborados planos de aula, projetos interdisciplinares, práticas pedagógicas e avaliações a partir de uma articulação mútua entre bolsistas, supervisão e corpo escolar. Segundo Macalós (2024), o PIBID tem o potencial de unir universidade e escola, construindo experiências para todos que participam do programa. Em suma, apresentar o PIBID a partir do meu olhar de supervisora permite refletir sobre minha prática docente, o caminho que construo em sala de aula, bem como auxiliar na formação de futuros professores.

Palavras-chave: PIBID, Professor supervisor, Formação continuada.

INTRODUÇÃO

A sala de aula é um ambiente desafiador para todos que ali vivenciam sua rotina, porém é irremediável passar por ela no contexto da formação básica no Brasil. O Estado brasileiro garante na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205, que educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, tendo a escola o papel de ensinar o conhecimento básico, que tencione o desenvolvimento da pessoa para o exercício da

¹ Professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vinculada a Universidade Estadual do Ceará (UECE) do curso de Licenciatura em Geografia. Atualmente professora efetiva da Secretária Estadual do Ceará, Seduc – CE.
rose.maia_87@outlook.com





cidadania e trabalho (BRASIL, 1988). Diante do contexto, são inúmeros os desafios vividos pela educação em nosso país, no

qual podemos citar a formação tanto inicial quanto continuada dos professores, o distanciamento entre universidade e escola, dificuldades entre escola e secretarias educacionais, além das adversidades que circundam o ambiente escolar, como a falta de estruturas, ampliação no uso de eletrônicos, violência, evasão escolar e buscar por metas.

A partir da década de 1990 intensifica-se em escala mundial uma maior preocupação em levar uma educação de qualidade para todos, tendo como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO, resultando no compromisso de pelo menos 150 governos (Cornelo e Schneckenberg, 2020). Dentre os objetivos mais relevantes está a busca de uma melhor qualificação dos profissionais da educação, a partir das formação inicial (FI) e formação continuada (FC).

No Brasil, a Política Nacional de Formação de Professores, do Ministério da Educação (Decreto nº 6.755/2009), foi um marco significativo para legitimar e fortalecer propostas que vinham sendo desenvolvidas pela CAPES, com a finalidade de melhorar a qualidade da formação docente (Cornelo e Schneckenberg, 2020). Como proposta, ocorre a criação, no ano de 2007, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. A base do programa está em apoiar estudantes de licenciatura em sua formação docente, visando aprimorar sua formação, valorizar o magistério e estimular a qualidade da educação básica, tendo a CAPES como o órgão científico responsável (Cornelo e Schneckenberg, 2020).

Observa-se, com a implementação do PIBID, uma preocupação em relação à FI e FC dos profissionais de educação, fator fundamental para que seja concretizada uma real melhoria na qualidade da educação básica no Brasil. É na junção desses dois objetivos que o PIBID se faz e concretiza resultados no ambiente em que está inserido. A chegada do programa no ambiente escolar traz junto possibilidades e desafios a serem alinhados. A partir desse diálogo busco refletir neste artigo o trabalho desenvolvido pelo PIBID, subprojeto de Geografia, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), tendo como núcleo a EEMTI Parque Presidente Vargas (PV) no contexto das aulas da disciplina de geografia, bem como na rotina escolar sob minha supervisão, entre os anos de 2022-2024.

O PIBID chega à Universidade Estadual do Ceará em 2009, porém o núcleo do curso de licenciatura em Geografia tem seu primeiro edital apenas no ano de 2018. Por esse fato, não tive a oportunidade de conhecer e vivenciar o programa durante a graduação. Mas, diante





do objetivo de encaminhar os licenciandos para as escolas ainda durante a graduação, vi a oportunidade ao me candidatar como professora supervisora, concretizado no Edital nº 35/2022,

com vigência de 18 meses, entre os anos de 2022 e 2024. E é sobre essa experiência que apresento nesse relato.

A chegada do PIBID ao PV foi um marco importante para a escola, por alguns fatores. Primeiro grande parte do corpo docente, incluindo o núcleo gestor, desconhecia o programa, o que para mim evidencia um distanciamento de nós, professores, ao nos formarmos em relação à universidade. Quanto aos alunos, o impacto inicial foi de ter na rotina escolar a presença de jovens, assim como eles, já na universidade, permitindo uma aproximação dessa realidade, tornando-se um incentivo futuro.

Para uma melhor compreensão de nossa análise, utilizaremos como base a metodologia mista de triangulação (Creswell e Clark *apud* Souza e Kerbauy, 2017), buscando confrontar os dados obtidos ao longo das observações, atividades e interações entre bolsistas e os estudantes, e os dados adquiridos da pesquisa realizada com os estudantes da escola como avaliação do PIBID Geografia. Afinal, “a combinação de duas abordagens pode possibilitar dois olhares diferentes, propiciando uma visualização ampla do problema investigado” (Souza e Kerbauy, 2017, p. 38). Olhar para o chão da escola requer uma visão ampliada da realidade, não sendo possível recorrer apenas a um recurso metodológico. Ao longo da permanência do PIBID, foram elaborados planos de aula, projetos interdisciplinares, práticas pedagógicas e avaliações a partir de uma articulação mútua entre bolsistas, supervisão e corpo escolar.

Portanto, é imprescindível fazer uma análise do processo vivenciado pelo PIBID no núcleo PV, pois muito foi construído, apresentado, desenvolvido e aprendido pelos bolsistas, por mim, professora supervisora, pelos alunos e pelo corpo escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para consolidar, em forma de artigo, o que realizamos ao longo dos 18 meses de PIBID na escola de EEMTI Parque Presidente Vargas, utilizamos como referencial teórico um conjunto de autores que refletem sobre o ensino de Geografia — Cavalcante (2010) e Callai (2015) —, delineando um diálogo com o cruzamento entre universidade e ambiente escolar, a





partir das reflexões de Felício (2014). Organizamos nossa reflexão teórica em dois eixos a seguir: (1) o ensino geográfico hoje e (2) o PIBID como terceiro espaço — diálogo entre universidade e escola.

2.1. O ensino geográfico hoje.

Não temos a pretensão de estabelecer diretrizes sobre o ensino de geografia, buscamos apenas refletir sua importância no contexto escolar atual. Parto do pressuposto que nossa existência e identidade se dão em um espaço geográfico, fazemos geografia ao transformar a natureza em espaços do nosso cotidiano (Kaercher, 2004).

Como ciência, a geografia se consolida a partir do século XIX com os estudos desenvolvidos por Alexander von Humboldt e Karl Ritter, porém, desde a antiguidade, a geografia apresenta uma forma própria, seja por meio dos registros cartográficos de povos e territórios ou pela concepção de mundo em um sistema matemático-mecânico, chegando à geografia como ciência do espaço (Moreira, 2008). Nesse percurso, a geografia se consolida não apenas como ciência, mas também como disciplina escolar indispensável no ensino básico.

Enquanto disciplina, a Geografia inicia como contribuição na formação de cidadãos como aporte ideológico. Posteriormente, adquire caráter de transmissor de dados e informações gerais sobre os territórios, baseado na memorização, características ainda adotadas por algumas instituições, mesmo com o processo de renovação científica desenvolvido desde a década de 1970.

O movimento do ensino de Geografia, dentro do movimento mais amplo de renovação, teve, pois, como interlocutoras as “geografias” vigentes no momento, ou seja, a Geografia Tradicional e a Geografia Quantitativa. Fazendo a crítica dessas correntes da Geografia e de suas implicações no ensino, surgiram propostas de incorporar as reflexões da concepção dialética no ensino, o que possibilitou a emergência da chamada Geografia Crítica. (Cavalcante, 2010, p. 19-20)

Nesse processo, cresce o número de estudos que propõem um ensino de Geografia pautado em uma prática que cumpra seu papel político, direcionado para os interesses da classe trabalhadora, considerando “o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico” (Cavalcante, 2010, p.20). Seguindo nessa linha, Callai (2015)





vê na Geografia a possibilidade de uma educação para cidadania, pois insere o espaço cotidiano e vivido pelo aluno interligando-o dentro do que é ensinado.

A partir desse diálogo, podemos supor que o ensino de Geografia, pautado a partir da renovação da ciência geográfica desde a década de 1970, tem por objetivo não apenas situar o indivíduo no espaço geográfico, mas garantir uma formação cidadã, capaz não apenas de ler

sua realidade, mas ser um agente transformador, com o poder de intervir, partindo de suas convicções, elevando sua prática ao nível do coletivo (Calcante, 2010; Callai, 2015).

2.2. PIBID como terceiro espaço — diálogo entre universidade e escola.

Falar do encontro entre universidade e escola é atentar-se à formação do profissional de educação. Existe uma larga literatura que busca discutir e até mesmo propor possíveis soluções para esse gargalo, mas propomos apenas traçar um diálogo partindo da junção entre formação inicial (FI) e formação continuada (FC) a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Desde a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação em 2002, torna-se essencial que a formação do professor ocorra mediante relação entre campo de formação e campo de atuação profissional (Felício, 2014). Atualmente, acompanhamos o desenvolvimento de uma escola que tem adquirido um conjunto de responsabilidades cada vez maiores, fruto de uma sociedade que se encontra em transformação no mundo do trabalho, na forma de se relacionar e no avanço da mídia, resultando em mudanças nas propostas educacionais e ações do professor. “Tratando-se da formação inicial de professores, torna-se necessário combinar a formação acadêmica e a formação pedagógica, a fim de capacitá-los para o exercício de uma atividade que não se restringe, exclusivamente, a ‘ministrar aulas’” (Felício, 2014, p. 415).

O processo de formação do profissional de educação no Brasil, desde o século XX, é caracterizado por um modelo que privilegia dois momentos na formação inicial, descritos por Saviani, 2009 *apud* Felício, 2014:

[...] o modelo dos *conteúdos culturais-cognitivos*, em que o currículo formativo está centrado no domínio dos conteúdos específicos da disciplina pelo futuro professor, e o modelo pedagógico-didático, em que o currículo concentra-se nos conhecimentos *didático-pedagógicos*, considerados necessários à formação docente. (Saviani, 2009 *apud* Felício, 2014, p. 420)





Para Felício (2014), esses dois momentos se inserem no processo de FI como diferentes, resultando na formação de espaços distintos, sendo o “primeiro espaço” determinado pelo conjunto de conteúdo das disciplinas característicos de cada formação, e o “segundo espaço” as disciplinas consideradas pedagógicas. Essa organização baseada na dicotomia entre conteúdos específicos e práticas educacionais apresenta vulnerabilidade, pois revela diferentes

níveis de dificuldades, sejam para os professores no contexto de sala de aula, que expõem dificuldades em adaptar os temas das disciplinas acadêmicas em conteúdo para os estudantes. Além da dificuldade dos professores dos cursos de formação em compreender a realidade concreta na prática pedagógica desenvolvida no chão de sala.

Partindo dessa demanda, o PIBID surge como programa a nível nacional que tem por objetivo principal inserir os licenciandos no chão da escola, na perspectiva de articular Instituições de Ensino Superior (IES) com as escolas públicas de Ensino Básico (EB). “O PIBID

se institui como uma possibilidade de articulação entre a teoria e prática ao longo do processo de formação inicial” (Felício, 2014, p. 419). Diante de suas características, o PIBID se apresenta como um “terceiro espaço” (Zeichner, 2010 *apud* Felício, 2014), no qual possibilita a superação da dicotomia, pois trabalha no desenvolvimento de espaços que agregam conhecimento acadêmico com as práticas pedagógicas, possibilitando de novas experiências voltadas à formação dos futuros professores.

Para além da FI, o programa permite-se inserir enquanto aparato para a FC, seja na IES, seja na escola. “O caráter colaborativo e cooperativo do Programa possibilita momentos de troca mútua entre os bolsistas em formação inicial, o supervisor e coordenador, ambos em formação continuada. (Macalos, 2024, p. 101). Sendo nesse ponto que me apresento enquanto professora que se mantém em constante formação. Quando conquistei minha formação em 2010 e já no mesmo ano iniciei em sala de aula, saí como licenciada em Geografia, mas não como professora. A universidade, mesmo com sua lista de disciplinas acadêmicas e pedagógicas, não me preparou como professora; minha formação se concretiza na realidade da escola, sob erros e acertos no chão de sala de aula.



RESULTADOS E DISCUSSÃO



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

O trabalho desenvolvido pelo PIBID no núcleo PV a partir do Edital nº 35/2022 marca uma quebra de rotina na escola, mais principalmente nas aulas de Geografia. Como discutido na sessão anterior o programa se coloca como “terceiro espaço” na construção de um cruzamento entre universidade e escola, bem como transformador no processo de ensino de Geografia. Ao longo de 18 meses foram desenvolvidas diferentes atividades tendo como objetivo apresentar um novo olhar sobre a Geografia e as Ciências Humanas, apresentando sua capacidade interdisciplinar, interpretativa e transformadora da realidade.

O principal projeto desenvolvido na escola pelo PIBID foi a elaboração e aplicação de metodologias ativas em sala de aula. Como apresentado por Morán (2015, p.18) as “metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.” Partindo dessa porta, escolhemos as metodologias ativas como suporte para despertar nos estudantes um olhar de leitura da realidade no conteúdo trabalhado nas aulas. A seguir listaremos algumas atividades.

Para as turmas de 1º ano do ensino médio, produzimos duas metodologias para auxiliar no ensino de geomorfologia, climatologia e relevo, sendo elas: Tabuleiro Geográfico e Rotação por Estação. Em formato de brincadeira o Tabuleiro Geográfico (figura 01), foi pensado na perspectiva de sair da rotina, montado no pátio e usando os próprios alunos como peças humanas. Sua dinâmica consistia em separar os alunos por equipes, em que cada uma teria dois representantes, um para sortear as perguntas e responder junto ao seu grupo e o segundo para ser o “peão” que andaria pelo tabuleiro durante a partida. A atividade foi considerada um sucesso, pois agregou dinamicidade, participação, trabalho em equipe e aprendizado.

Figura 01: Tabuleiro



Geográfico



Fonte: Acervo PIBID Geografia, 2023

A dinâmica de Rotação por Estação (figura 2) já é considerada uma metodologia ativa conhecida por sua capacidade em unir diferentes formas de ensinar um mesmo conteúdo e possível de ser adaptada. Elaboramos nossa aula sobre geomorfologia e relevo divididas em cinco estações: uso de maquete para explicar as camadas da terra; vídeo ilustrativo explicando

as estruturas geológicas do Brasil; palavras cruzadas sobre os agentes modificadores do relevo; histórias em quadrinhos para explicar sobre as formas de relevos existentes e daquelas que existem no Estado do Ceará; por fim um quiz no “Kahoot!”, que consistia em perguntas sobre os conteúdos estudados. Relacionar o mesmo conteúdo sob diferentes olhares, permitiu aos estudantes um aprendizado mais abrangente sobre o tema, trazendo resultados positivos.

Figura 02: Rotação por estação



Fonte: Acervo PIBID

Geografia, 2023

Para as turmas de 2º e 3º anos desenvolvemos atividades mais simples, porém dinâmicas, devido ao tempo de aula ser menor. A que mais fez sucesso foi o Show do PIBID, baseado no "Show do Milhão", foi dividida em rodadas com perguntas em diferentes níveis de

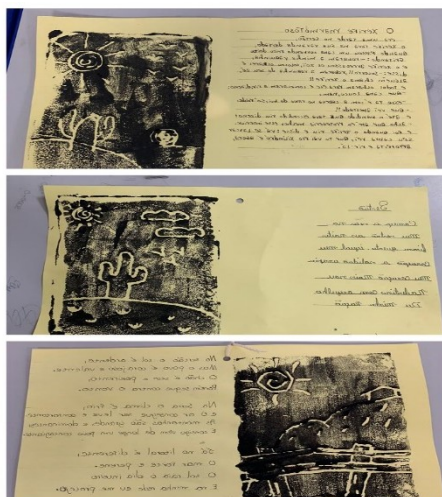


dificuldade, estimulando o desafio intelectual, a competição e o trabalho em equipe. A atividade tem elevada capacidade de se adaptar a diferentes assuntos e series.

Além das atividades realizadas para as aulas de Geografia, o PIBID também realizou trabalho interdisciplinar junto a II Jornada Literária, tendo como tema “Os três climas da literatura cearense: Serra, Litoral e Sertão”. Nessa iniciativa interdisciplinar, os docentes foram desafiados a explorar a interseção entre geografia e literatura, através da aplicação de uma oficina tendo como referência gênero literário o cordel aliado a produção de xilogravuras (Figura 03).

No diálogo entre a geografia e literatura, os alunos puderam apreciar a riqueza cultural e histórica presente nas obras de cordel, ao mesmo tempo que percebiam a importância dos elementos geográficos nas narrativas. Através do cordel e a arte da xilogravura, foi possível despertar o interesse cultural, estimular a criatividade, fortalecer os laços entre bolsistas e alunos, e valorizar a identidade regional.

Figura 03



Fonte: Acervo PIBID

Geografia, 2023

Ao final do edital e com o objetivo de tentar avaliar os trabalhos desenvolvidos pelo PV e sua relevância para a escola, elaboramos e aplicamos um breve questionário entre os alunos que foram atingidos pelas atividades. A partir de suas respostas pudemos de alguma maneira perceber o quanto nosso projeto foi positivo para a rotina de parte dos estudantes.





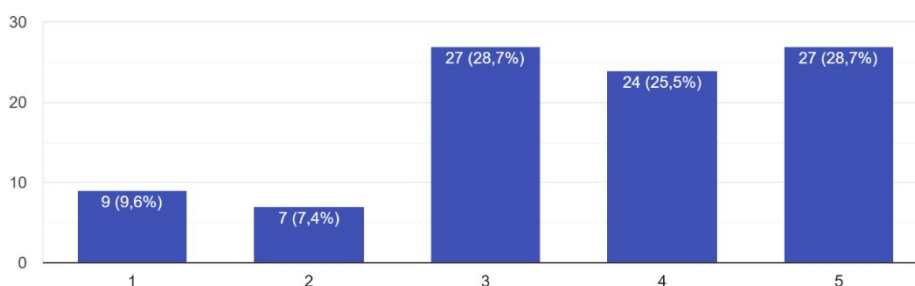
Conseguimos obter um total de 94 respostas que consideramos uma amostra boa diante da quantidade de turmas que receberam nossas atividades. Importante lembrar que nosso grupo foi a primeira experiência de PIBID na escola, sendo compreensível quando 84% das respostas afirmam que não conhecia o programa. Acredito que o desconhecimento sobre o PIBID parta da limitação que o programa possui, tendo somente três escolas contempladas por edital.

O gráfico 01 apresenta as respostas sobre o papel do PIBID no estudo do conteúdo de geografia, no qual 1 considera que ajudou pouco e 5 que ajudou muito. Analisando as respostas percebemos que o programa contempla um dos seus principais objetivos do ensino de Geografia, que é proporcionar ao estudante a capacidade de ler sua realidade e se tornar um agente transformador. O ato de ensinar Geografia vem mudando e com a participação do PIBID

no ambiente escolar esse processo tende a se concretizar de modo mais concreto e amplo, impactando não apenas no aprendizado dos alunos, mas na formação inicial dos bolsistas e na continuidade de minha própria formação.

Gráfico 01

Quanto que o PIBID te ajudou com seu conteúdo de geografia?
94 respostas



Fonte:

PIBID

Geografia, 2024

Sobre as metodologias usadas nas diferentes atividades sugeridas (gráfico 2) os alunos demonstraram uma boa aceitação, no qual 89,4% considerou interessante ou muito interessante. Isso reflete o caráter inovador trago pelo PIBID para a prática pedagógica. Sabemos que o processo de ensino e aprendizagem é complexo, porém com uma boa

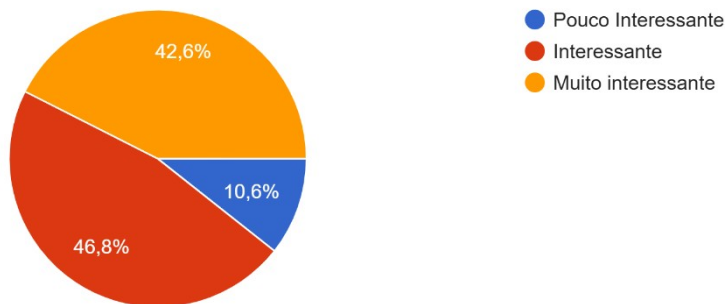


articulação entre metodologias adequadas aos níveis dos alunos, podemos atingir os objetivos esperados.

Gráfico 2

O que você achou das atividades desenvolvidas pelo PIBID em sua turma?

94 respostas



Fonte:

PIBID Geografia, 2024

Por fim, percebemos que a permanência do PIBID trouxe uma nova dinâmica a rotina da escola, para além das atividades desenvolvidas, pois oportunizou o contato do corpo escolar (alunos, professores e núcleo gestor) com a universidade, sendo um dos principais problemas encontrados nas FI e FC dos professores. Deste modo é perceptível a importância do programa como espaço de diálogo e construção de pontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar Geografia em sua essência ultrapassa o ato de apenas ler o espaço geográfico, é exigido hoje de nós professores a responsabilidade pela práxis, e a escola se coloca como lugar fértil para o desenvolvimento de ações e seres socialmente transformadores. Inserir o PIBID como agente transformador aliado à disciplina de Geografia permitiu alinhar o ensino de Geografia aos objetivos defendidos por Cavalcante (2010) e Callai (2015).

O PIBID cumpre seu objetivo ao permitir uma aproximação mais concreta entre universidade e escola, partindo da inserção ainda nos semestres iniciais do licenciando, com o objetivo de conduzir a uma melhora sistemática do ensino em nosso país. É notória a





repercussão que o programa adquire ao se inserir no ambiente escolar, proporcionando a construção da docência a partir de uma relação dialética, partilhada entre os dois espaços formativos do professor.

Para além da FI do bolsista o PIBID, cumpre um importante papel de continuidade na formação do professor supervisor, pois permite que repensemos nossas práticas pedagógicas, nos reaproximamos da universidade, ambiente quase esquecido após a conclusão do curso, e oferece a oportunidade e a responsabilidade de participar de modo mais integral na formação de futuros professores, sendo uma das experiências mais desafiadoras que pude participar em minha carreira como docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: [Editora], 1988. Online.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 16, p. 133–152, 2015.

CAVALCANTE, Lana de Sousa. Geografia, escola e construção do conhecimento. 15ª ed. Campinas : Papirus, 2010.

CORNELO, C. S.; SCHNECKENBERG, M. O Programa Institucional de Bolsa de **Educacionais**. Iniciação à Docência – PIBID: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas** Curitiba, v. 14, e71637. 2020.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01052005-224221/>.

MACALOS, Carolina Lacerda. **Com a palavra, a Professora: portas, dobradiças, narrativas e silenciamentos** / Carolina Lacerda Macalos, Roselane Zordan Costella, Nestor André Kaercher. – Goiânia : C&A Alfa Comunicação, 2024. *E-book*

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas**. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.





MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia**. 1. ed. São Paulo : Contexto, 2008.

_____. **Geografia e Práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas**. 1. ed. São Paulo : Contexto, 2012.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

