

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO

PEDRO HENRIQUE MAIA DE CARVALHO

**PIBID SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM GEOGRAFIA NA UNIMONTES**

UBERLÂNDIA

2020

PEDRO HENRIQUE MAIA DE CARVALHO

**PIBID SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM GEOGRAFIA NA UNIMONTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriany de Ávila Melo Sampaio

UBERLÂNDIA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C331p
2020 Carvalho, Pedro Henrique Maia de, 1990-
 PIBID subprojeto alfabetização cartográfica e formação de
 professores em geografia na Unimontes [recurso eletrônico] / Pedro
 Henrique Maia de Carvalho. - 2020.

 Orientadora: Adriany de Ávila Melo Sampaio.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Geografia.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3048>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Geografia. I. Sampaio, Adriany de Ávila Melo, 1972-, (Orient.).
 II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Geografia. III. Título.

CDU: 910.1


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA - PPGGEO				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado, Número 500, PPGGEO				
Data:	26 de maio de 2020	Hora de início:	14h:00m	Hora de encerramento:	17h:30m
Matrícula do Discente:	Matrícula: 11812GEO019				
Nome do Discente:	PEDRO HENRIQUE MAIA DE CARVALHO				
Título do Trabalho:	PIBID SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA				
Área de concentração:	GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO				
Linha de pesquisa:	ANÁLISE, PLANEJAMENTO E GESTÃO DOS ESPAÇOS URBANO E RURAL/ENSINO DE GEOGRAFIA				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala [Via Skype], Campus [Via Skype], da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: [Vicente de Paulo da Silva - IG/UFU](#); [Dulce Pereira dos Santos - UNIMONTES/MG](#) e [Adriany de Ávila Melo Sampaio IG/UFU](#) orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). [Adriany de Ávila Melo Sampaio](#), apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa. Em Função do COVID-19, todos os membros participaram via Skype.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[Aprovado\(a\).](#)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de [Mestre](#).

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por [Adriany de Avila Melo Sampaio, Professor\(a\) do Magistério Superior](#), em 28/05/2020, às 12:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vicente de Paulo da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/05/2020, às 18:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dulce Pereira Dos Santos, Usuário Externo**, em 02/06/2020, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2060796** e o código CRC **CB68A25A**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de sabedoria e paz, por ter me dado forças nessa caminhada de pós graduando.

Aos meus pais, Sandra e Bartolomeu, pelo apoio de sempre.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos de descontração e pelo companheirismo, em especial a Gilson, Patrícia e Alisson, por me hospedarem por diversas vezes quando precisei ir a Uberlândia no semestre final do mestrado.

Às colegas Hellen, Márcia e Viviane, pelos conselhos que transmitiam paz nas horas de aflição.

À professora Dr^a Adriany de Ávila Melo Sampaio, pela orientação e ajuda em diversas ocasiões durante o mestrado quando precisei.

Aos acadêmicos do PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica, por terem se comprometido em desenvolver o trabalho nesse Subprojeto e por terem aceitado participar desta pesquisa.

Aos coordenadores do Subprojeto Alfabetização Cartográfica, por terem viabilizado a existência de tal Subprojeto.

À equipe da Escola Estadual Dom Aristides Porto, em especial, a Aécio, supervisor que atuou junto comigo, tornando possível acontecerem os trabalhos na escola. À direção, à secretaria da escola e às serviçais.

Ao Carlos, amigo que mesmo distante esteve presente quando precisei. À Paulinha, por me emprestar o seu ouvido e servir de “psicóloga”.

Aos demais familiares e amigos que torceram por mim na concretização do curso de mestrado.

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro concedido.

Gratidão!!!

*“Um livro,
uma caneta,
uma criança
e um professor
podem mudar o mundo.”*
(MALALA YOUSAFZAI)

CARVALHO, Pedro Henrique Maia de. **PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica e Formação de Professores em Geografia na Unimontes**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

RESUMO

Embora seja perceptível o progresso da escola básica brasileira no ensino público, constata-se ainda a precariedade da educação no Brasil. Considera-se o setor educacional uma das esferas mais importantes para o desenvolvimento de um país. É importante ressaltar que o Brasil, no setor da educação, muito tem feito com a introdução de programas que visam uma educação de boa qualidade. Dessa maneira, neste trabalho, é retratado um programa criado pelo governo federal, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), evidenciando o Subprojeto Alfabetização Cartográfica da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), que tem como objetivo a qualificação na formação docente e na Cartografia Escolar. Com as intervenções realizadas na instituição de ensino que acolheu esse subprojeto, foi possível trazer os acadêmicos para conhecerem a realidade de ensino de uma escola pública da cidade de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais. Tal subprojeto teve duração de 2014 a 2018, tempo oportuno para desenvolver práticas de ensino que possibilitaram aos acadêmicos colocarem em prática os conteúdos apreendidos na academia, a aplicação de práticas lúdicas e a promoção da formação de professores reflexivos e pesquisadores. Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar a formação de professores em Geografia por meio do PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica – Unimontes, no período de março de 2014 até março de 2018. A metodologia utilizada para elaborar o trabalho foi, inicialmente, pesquisa de referencial bibliográfico para melhor compreensão sobre formação docente, o PIBID como política pública e a Cartografia Escolar. Utilizamos também a metodologia narrativa para coletar os dados do trabalho, os quais consistiram em relatos de 16 ex-pibidianos que participaram desse subprojeto, além de registros fotográficos das atividades desenvolvidas e pesquisa documental para compreender a formação desse programa. Concluímos que o PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica colaborou para a formação de professores em Geografia, tornando-os profissionais mais qualificados para ensinarem Cartografia para escolares e os incentivaram a seguir carreira docente.

Palavras chave: PIBID. Formação de Professores. Cartografia Escolar. Alfabetização Cartográfica.

ABSTRACT

Although the progress of the Brazilian basic school in public education is noticeable, there is still a precariousness of education in Brazil. The educational sector is considered one of the most important spheres for the development of a country. It is important to note that Brazil in the education sector has done a lot with the introduction of programs that aim at good quality education. Thus, in this work, the program created by the federal government, the Institutional Program for Teaching Initiation Grants (PIBID), is portrayed, showing the Cartographic Literacy Subproject of the State University of Montes Claros (Unimontes), which aims to qualify in teacher training and School Cartography. With the interventions carried out at the educational institution that hosted this subproject, it was possible to bring academics to learn about the reality of teaching at a public school in the city of Montes Claros, in the north of Minas Gerais. This Subproject lasted from 2014 to 2018, an opportune time to develop teaching practices that enabled academics to put into practice the contents learned in the academy, the application of playful practices and the promotion of the training of reflective teachers and researchers. Therefore, the objective of this work is to analyze the formation of teachers in Geography, through PIBID Cartographic Literacy Subproject - Unimontes, from March 2014 to March 2018. The methodology used to elaborate the work was initially a bibliographic reference research for to better understand about teacher education, PIBID as public policy and School Cartography, we use the narrative methodology to collect the data of the work that consisted of reports from 16 ex-Pibidians who participated in this Subproject, in addition to photographic records of the activities developed and documentary research to understand the formation of this program. We concluded that the PIBID Cartographic Literacy Subproject collaborated in the formation of teachers in Geography, making them more qualified professionals to teach Cartography to schoolchildren and encouraged them to pursue a teaching career.

Keywords: PIBID. Teacher Training. School Cartography. Cartographic Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização Metodológica do PIBID	34
Figura 2 – Participantes do PIBID	36
Figura 3 – Pibidianos participando de desfile da escola	85
Figura 4 – Ciclo do Analfabetismo Cartográfico	93
Figuras 5 e 6 – Grupo Focal realizado pelos pibidianos na escola	101
Figuras 7 e 8 – Intervenções desenvolvidas na sala de aula	106
Figuras 9 e 10 – Intervenção em sala de aula realizada pelos pibidianos	108
Figuras 11 e 12 – Oficina realizada no laboratório de informática da escola	110
Figuras 13 e 14 – Oficina Quebra Cabeça Cartográfico	112
Figura 15 – Oficina Coordenadas Geográficas na quadra da escola	113
Figura 16 – Oficina Fuso Horário no pátio da escola	115
Figura 17 – Oficina Xadrez Cartográfico desenvolvida pelo SAC	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos sujeitos da pesquisa	55
Gráfico 2 – Idade dos sujeitos da pesquisa	55
Gráfico 3 – Cidade natal dos sujeitos da pesquisa	56
Gráfico 4 – Cidade onde os sujeitos moram	57
Gráfico 5 – Quantidade de acadêmicos participantes do SAC por ano	57
Gráfico 6 – Período acadêmico de participação dos sujeitos	58
Gráfico 7 – Quantidade de ex-pibidianos já graduados e ainda na graduação	59
Gráfico 8 – Ano em que os ex-pibidianos concluíram a graduação	60
Gráfico 9 – Ex-pibidianos graduados que se encontram trabalhando	60
Gráfico 10 – Cargo de trabalho dos ex-pibidianos já graduados	61
Gráfico 11 – Situação do cargo dos ex-pibidianos	62
Gráfico 12 – Ex-pibidianos que trabalham com a disciplina Geografia	62

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Área de atuação da Unimontes	37
Mapa 2 – Localização da Escola Estadual Dom Aristides Porto	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de alunos matriculados na escola	65
Quadro 2 – Grade curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes	74
Quadro 3 – Trabalhos apresentados pelos pibidianos	102
Quadro 4 – TCC elaborado pelos pibidianos relacionado ao ensino de Geografia	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
EAD	Educação a Distância
EVA	Acetato-Vinilo de Etileno
FEPEG	Fórum de Ensino Pesquisa e Extensão
GPS	Sistema de Posicionamento Global
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PAES	Programa de Avaliação Seriada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROETI	Projeto Educação em Tempo Integral
ProUni	Programa Universidade para Todos
SAC	Subprojeto Alfabetização Cartográfica
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Breve narrativa autobiográfica	17
Objetivos.....	19
Para compreender as trilhas do trabalho.....	20
CAPÍTULO 1 - O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	26
1.1 Contextualizando a Formação Docente para compreender o PIBID.....	26
1.2 PIBID: que política pública é essa?	32
1.3 O PIBID na Unimontes.....	37
1.4 PIBID Subprojeto Geografia e o Subprojeto Alfabetização Cartográfica.....	40
CAPÍTULO 2 - CARTOGRAFIA ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA...	45
2.1 Contextualizando a Cartografia Escolar	45
2.2 Contextualizando a Alfabetização Cartográfica	49
CAPÍTULO 3 - AÇÃO E REFLEXÃO DO SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA.....	54
3.1 Apresentando os sujeitos da pesquisa.....	54
3.2 Cotidianidade do Subprojeto Alfabetização Cartográfica	63
3.3 Narrativas sobre Formação Docente.....	68
3.4 Narrativas sobre Alfabetização Cartográfica.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	133

INTRODUÇÃO

A Geografia, no decorrer dos anos, se tornou uma importante ciência para a sociedade. Dessa forma, seu ensino não poderia ficar de fora das escolas de educação básica, uma vez que essa disciplina faz com que o cidadão possua uma formação crítica, necessária ao mundo globalizado e, majoritariamente, capitalista.

A formação escolar dessa disciplina faz com que as pessoas reconheçam seu importante papel, uma vez que está ao redor e perpassa por vários setores da sociedade, tais como econômico, social, cultural, ambiental, dentre outros. Para tanto, a Geografia requer produções científicas para promover a continuidade de reflexões acerca dos seus temas.

No que diz respeito a esta dissertação de Mestrado, foram discorridos os temas Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Alfabetização Cartográfica (SAC), sendo que enfatizamos esse subprojeto como o tema principal do trabalho. A partir do PIBID, compreendemos um pouco da conjuntura da formação de professores no Brasil, no que tange a essa política pública voltada para a educação nacional.

O que induziu a escolha desses assuntos foi o fato de o autor ter participado desse programa de formação de professores durante parte de sua vida acadêmica e parte de sua vida profissional, atuando como professor de uma escola pública de ensino como supervisor do Subprojeto Alfabetização Cartográfica.

Esse programa é uma importante política pública de formação de professores no Brasil, que oportuniza graduandos da licenciatura vivenciarem o espaço escolar de forma diferenciada, com maior contato com o funcionamento da unidade de ensino, o que possibilita maior capacitação para os futuros docentes. No que tange à Cartografia, esta se faz importante na dimensão da Geografia Escolar e, nesse sentido, este trabalho justifica-se pela necessidade de pesquisar a formação de professores em Geografia, considerando o seguinte recorte: os integrantes do PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica.

É necessário que se pesquise esse subprojeto do PIBID para analisar quais os resultados o SAC trouxe para a formação de professores em Geografia e em sua formação em Cartografia Escolar. Esta política pública recebe um alto investimento para que seja proporcionada uma contribuição que dê ênfase à formação dos licenciandos, espera-se que seja realizado um trabalho coerente conforme os objetivos traçados pelo PIBID. Sendo assim, cabe uma pesquisa para saber como foi o desenvolvimento de tal subprojeto.

Os subprojetos em que houve participação do autor ocorreram na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), localizada na cidade de Montes Claros, norte de Minas Gerais

– MG, sendo eles o PIBID Subprojeto Geografia (entre os anos de 2011 e 2012) e o PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica (entre 2014 e 2018).

O objetivo geral do trabalho consistiu em analisar o PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica da Unimontes no período de março de 2014 até março de 2018. Essa análise se direcionou à formação de professores e também à formação em Cartografia Escolar, proporcionada pelo subprojeto citado.

A metodologia utilizada consistiu em revisão bibliográfica, trazendo temas como Formação de Professores, Cartografia Escolar e Alfabetização Cartográfica, pesquisa documental analisando editais e relatórios para compreender como se constitui o PIBID e conhecer dados disponíveis sobre o programa. Utilizou-se também a metodologia de pesquisa narrativa, na ocasião em que foi pedido aos licenciandos que passaram pelo subprojeto que narrassem suas experiências obtidas no programa, compondo, assim, dados para que fosse possível analisar os efeitos do SAC na formação dos pibidianos.

Breve narrativa autobiográfica

É importante descrever o histórico do autor deste trabalho, não como parte dos sujeitos principais da pesquisa, mas para mostrar aos leitores quem é a pessoa que lhes escreve, uma vez que o autor participou do PIBID quando era acadêmico e, após isso, ao se inserir no mercado de trabalho, teve a oportunidade de ser supervisor do programa, mais especificamente, no subprojeto foco desta pesquisa. Essas vivências foram possíveis de serem relatadas brevemente nesta parte do trabalho, tecendo uma pequena narrativa autobiográfica, o que permitirá compreender o envolvimento do autor com o programa.

Para dizer quem sou eu no mundo geográfico, começo relatando que sou um entusiasta em relação às questões que envolvem a educação, mais precisamente, no que concerne ao ensino de Geografia, área da licenciatura na qual me graduei.

O meu gosto pela Geografia surgiu na sétima série do Ensino Fundamental, por sempre gostar de conhecer culturas diferentes e ter um interesse imenso por conhecer os variados locais do mundo. Os conteúdos trabalhados na sétima e oitava séries (atuais oitavo e nono anos), que abordavam a Geografia do mundo, cheios de imagens de países de diversos continentes no livro didático, me despertaram o fascínio pela ciência geográfica. Uma boa professora de Geografia contribuiu para meu interesse, mas não foi o fator decisivo.

Estudei o período de alfabetização até a primeira série (atual segundo ano) do Ensino Fundamental em uma escola particular, do segundo ano à oitava série (atuais terceiro ano e

nono anos) em escola pública. O Ensino Médio foi cursado em uma escola particular, sendo que toda minha educação básica foi realizada em Montes Claros, Norte de Minas Gerais. Ao me preparar para os vestibulares, até pesquisei outros cursos, como administração e turismo, que são voltados para a área das Ciências Sociais Aplicadas, procurei também alguns da área das Ciências da Saúde disponíveis em faculdades privadas de Montes Claros, como Fisioterapia e Fonoaudiologia, mas não eram do meu real interesse.

Prestei o Programa de Avaliação Seriada (PAES)¹ da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) durante os três anos do Ensino Médio, e também ao fim dessa etapa, prestei o vestibular tradicional da Unimontes para Letras Inglês. Nas férias de verão de 2009, veio o telegrama para a chamada de matrícula no curso de Licenciatura em Geografia, pela aprovação no PAES. Uma grande realização pessoal, até pensei que não seria chamado, pois havia ficado no terceiro lugar da lista de espera.

No decorrer do curso, levei a sério o que os professores instruíram: para aproveitarmos a universidade, o que ela dispunha para os acadêmicos, os cursos, os projetos etc. Participei de projeto de pesquisa como voluntário por um ano, envolvendo a temática de cidades médias, projeto de extensão envolvendo a formação de professores durante toda a minha graduação e, nos últimos dezoito meses de graduação, tive a oportunidade de ser bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Assim que encerrei a graduação, no final do ano de 2012, houve uma oferta do departamento de Geociências da Unimontes de Pós-Graduação Lato Sensu em Geografia Escolar, prestei e fui aprovado. Essa especialização coincidiu com os meus interesses de pesquisa na Geografia, sendo essa a área de ensino de Geografia, uma vez que o PIBID me despertou interesse para trabalhar com a docência e nesse ramo de investigação.

Em 2014, consegui contrato para trabalhar em uma escola estadual de Minas Gerais, e durante o decorrer de todo o ano, para minha surpresa, houve edital para atuar na supervisão dos novos subprojetos do PIBID, que teriam vigência de março de 2014 a março de 2018. Nos outros anos, em sequência, consegui renovar o contrato na mesma escola para continuar atuando na supervisão do PIBID na área de Geografia e o subprojeto em questão tinha como tema Alfabetização Cartográfica. Além dessa escola, fui efetivo de agosto de 2016 a dezembro de

¹ O PAES é o programa de avaliação seriada da Unimontes, em que estudantes do Ensino Médio fazem uma avaliação de todas as disciplinas do currículo em cada série dessa etapa escolar, sendo elas o 1º, 2º e 3º anos. Ao final do Ensino Médio, com a soma das notas de cada etapa, o estudante coloca o curso que tem interesse de cursar na Unimontes. São aprovados os que possuem maior nota dentro do número de vagas, sendo que, para a Licenciatura em Geografia, são dispostas dez vagas por meio dessa seleção.

2018 como docente dos anos finais do Ensino Fundamental pelo município de Capitão Enéas, localizado a 63 quilômetros de Montes Claros.

Como participei como acadêmico do PIBID nos tempos de graduação, recebendo capacitação em minha formação docente inicial com professores engajados e envolvidos no programa, tive a consciência de tentar fazer um bom trabalho no grupo do subprojeto em que estava atuando, cumprindo com os objetivos do SAC que se resumiam em promover a aproximação dos acadêmicos com a escola de educação básica e desenvolver intervenções diferenciadas no ambiente escolar.

Desenvolvemos, no decorrer dos quatro anos do subprojeto, atividades em sala de aula, oficinas envolvendo a temática da Cartografia e artigos para publicações em eventos acadêmicos, o que fazia com que os integrantes desse PIBID perpassassem pelo ensino, pesquisa e extensão.

No decorrer desses anos, tentei processos seletivos para ingressar em programas de Mestrado em Geografia, que tinham linha de pesquisa em Ensino de Geografia. Só obtive êxito no final de 2018, o que coincidiu com o término da vigência do subprojeto do PIBID que participei durante esses anos. Assim, foi um momento oportuno para elaborar um projeto para pesquisar a formação de professores que participaram como acadêmicos do Subprojeto Alfabetização Cartográfica.

Em março de 2018, comecei o Mestrado com a pesquisa intitulada “PIBID Alfabetização Cartográfica e a formação de professores em Geografia”, com o intuito de mostrar os benefícios advindos do programa e também os pontos que podem ser melhorados. Para mim, esta pesquisa é uma oportunidade de trazer à tona um programa que ajudou na minha formação para além do profissional, uma formação também humana.

Objetivos

Os objetivos deste trabalho compreendem:

- Objetivo geral: Analisar o PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica da Unimontes, no período de março de 2014 até março de 2018. Essa análise envolveu a formação de professores em Geografia e também a formação em Cartografia Escolar proporcionada por esse subprojeto.

Objetivos específicos:

- Descrever o PIBID como política pública educacional e periodizar a sua implantação na Unimontes até chegar ao Subprojeto Alfabetização Cartográfica;

- Refletir sobre a Cartografia Escolar como referencial para a discussão do Subprojeto Alfabetização Cartográfica;
- Avaliar as ações do Subprojeto Alfabetização Cartográfica, no que diz respeito à formação de professores de Geografia e na Alfabetização Cartográfica.

Para compreender as trilhas do trabalho

O trabalho foi iniciado com uma pesquisa bibliográfica, para melhor embasamento do referencial teórico e entendimento do tema proposto, com o objetivo de melhor esclarecer no que concerne à questão da política pública do PIBID, à Formação de Professores e à Cartografia Escolar.

Pizzani *et al.* (2012, p. 64) apontam que “A revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental antes da elaboração ou desenvolvimento de um estudo, artigo, tese ou dissertação”.

Foram lidos textos, para compreender a formação docente, de autoria de Cacete (2015), Marcelo (2009), Gatti (2017), Saviani (2011), dentre outros. Para compor o corpo teórico do trabalho, também foi realizada uma pesquisa dos editais do programa PIBID, desde o seu início, no ano de 2007, até a ida do programa para a Unimontes, em 2009. E, por fim, o edital de 2013, em que o Subprojeto Alfabetização Cartografia concorreu e foi contemplado. Em seguida, para compreender sobre a Cartografia Escolar e a Alfabetização Cartográfica, foram lidos textos de Castellar (2017), Almeida (2001), Simielli (1999), Richter (2011) e outros.

Garcia (2016, p. 293) verifica que: “As pesquisas que podem ser classificadas como bibliográficas são, na sua maioria, aquelas que buscam discutir sobre ideologias ou ainda as que buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre um determinado assunto, tema ou problema”.

A pesquisa bibliográfica utiliza textos clássicos tratando sobre as escritas pioneiras do conteúdo discutido e também autores contemporâneos que tratam de tópicos da atualidade. Nesta pesquisa, como mencionado acima, buscamos autores que pesquisam sobre Formação de Professores, Cartografia Escolar e Alfabetização Cartográfica já há tempos no Brasil. Além disso, houve trabalhos mais recentes, das últimas décadas do século XXI, pois o PIBID, objeto de estudo do trabalho, iniciou-se em 2007. Desse modo, buscamos algumas dissertações e artigos sobre tal programa.

Esta pesquisa é qualitativa e a metodologia utilizada para análise de dados coletados junto aos sujeitos participantes da investigação foi a narrativa, por melhor se encaixar na proposta do estudo, uma vez que foi analisado o PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica da Unimontes, a Formação de Professores em Geografia e a formação em Alfabetização Cartográfica, promovendo uma avaliação ao discutir as narrativas elaboradas pelos acadêmicos que passaram pelo subprojeto e possuem experiências que podem ser relatadas.

Oliveira (2013, p. 65-66) conceitua a metodologia narrativa, ao dizer que esta:

[...] está relacionada às experiências vividas pelo próprio narrador, ou às histórias de vida de outras pessoas, contadas por ele. Ao narrar uma história, é como se o narrador mergulhasse no passado e revivesse-o com o olhar do presente. Isto é a própria narrativa, não é explicar situações ou descrevê-las, ou até mesmo transmitir uma informação, mas é a possibilidade de rememorar e reviver um momento que causou marcas na vida de quem as conta.

A metodologia narrativa possibilita trazer as memórias de experiências já vividas pelos sujeitos. Cada indivíduo possui uma história de vida diferente, sendo que algumas vivências, ao serem compartilhadas, irão servir de inspiração para quem possa se interessar, seja por possuir relevância em sua vida profissional, familiar, espiritual, dentre outros motivos. As histórias, ao serem narradas, devem trazer detalhes minuciosos, o locutor deve perceber que as pessoas que procuram a narrativa da experiência compartilhada possuem interesse no que foi dito e irão agregar algum conhecimento em suas vidas particulares.

Paiva (2008, p. 2) explica que a narrativa “[...] deixa de ser vista como um mero recontar de eventos para ser entendida como algo que entrou na biografia do falante e que é avaliado emocional e socialmente, transformando-se em experiência”.

Para os participantes da pesquisa, voltar às memórias do período em que participaram do subprojeto será uma oportunidade para expressarem suas experiências advindas do programa quanto à sua formação na docência em Geografia e na Cartografia Escolar. A participação no SAC entrou para a biografia desses sujeitos, já que foi um período importante em suas vidas acadêmicas, promovendo, além da formação inicial docente, um agir social por terem desenvolvido atividades com o objetivo de contribuírem para a melhoria da qualidade do ensino de Geografia nas escolas de atuação.

Oliveira (2011, p. 293) retrata:

A escrita da narrativa, portanto, constitui-se numa aprendizagem experiencial, ao colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva do processo de formação, tecida nas experiências e aprendizagens ao longo da vida e expressa no texto narrativo, porque congrega e carrega experiências diferentes e diversas, a partir das próprias

escolhas, das dinâmicas e singularidades de cada vida. A construção da escrita do texto narrativo surge da dialética paradoxal entre o vivido e as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em articulação com aprendizagem experiencial e formação.

A metodologia narrativa possibilitou contar suas impressões do percurso de sua formação para se tornarem professores de Geografia, em específico, no decorrer de suas participações do Subprojeto Alfabetização Cartográfica. Devemos observar que há uma subjetividade ao pedir uma narrativa de cada sujeito, cada um terá sua opinião própria sobre Formação Docente, incentivo do PIBID e suas dificuldades em Cartografia, podendo obter experiências positivas ou negativas a respeito de sua presença no programa.

Paiva (2008, p. 3) expõe que:

A pesquisa narrativa mais comum pode ser descrita como uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo.

O método utilizado para coletar as narrativas foi baseado em um roteiro de perguntas elaborado e encaminhado aos sujeitos participantes da pesquisa, que escreveram os seus relatos e nos retornaram as narrativas realizadas.

Escolhemos utilizar as narrativas por escrito, elaboradas por 16 de um total de 22 acadêmicos participantes do Subprojeto Alfabetização Cartográfica, e por meio dessas narrativas, foi possível avaliar os seus conhecimentos e vivências adquiridas na Formação Inicial como professores. Também foram recolhidas narrativas elaboradas por uma coordenadora do subprojeto em questão, o que nos possibilitou analisar sua narrativa sobre a sua percepção da Formação Inicial de Professores e das ações desenvolvidas pelo subprojeto.

Para analisar as narrativas, utilizamos a análise narrativa de narrativa. Conforme Cury (2013), essa forma de analisar as narrativas aponta para uma maneira de interpretar as experiências dos sujeitos não como um julgamento de valor do outro a partir do que foi relatado, mas como uma compreensão de uma trama do que foi dito, devendo, assim, trabalhar as versões das narrativas que forem passadas, levantando o significado constituído por cada uma, ressaltando as experiências ditas e os elementos nas histórias contadas.

O autor desta dissertação participou como supervisor do subprojeto da pesquisa, acompanhando os acadêmicos, os instruindo nos planejamentos e estando presente em todos os momentos do subprojeto. Dessa forma, foi possível elaborar uma análise narrativa das narrativas dos sujeitos da pesquisa, trazendo ideias muitas vezes não mencionadas pelos

participantes sobre atividades realizadas em conjunto e sobre situações vividas no processo de Formação Docente e na Alfabetização Cartográfica. Logo, levantamos tais informações, complementando os assuntos tratados, mas não interferindo na opinião dos sujeitos e nem mudando o que foi dito, mas trazendo aspectos, memórias, acontecimentos não mencionados, adicionando e analisando-os.

Clandinin e Connelly (2011) advertem que, ao analisar as narrativas expostas pelos sujeitos da pesquisa, se deve tomar cuidado para não ter influência do observador sobre o observado, e deve haver uma cautela para que a interpretação da narrativa não seja moldada aos olhos do pesquisador, já que, muitas vezes, tanto quem está narrando, quanto quem está analisando a história, podem ter feito parte do mesmo campo de trabalho em que está sendo realizada a investigação.

Os sujeitos da pesquisa passaram pelo subprojeto entre os anos de 2014 e 2018. Estavam cursando do primeiro ao oitavo período do curso de Geografia, sendo que esses indivíduos variaram seu tempo de participação no projeto, não estando os 16 indivíduos do início ao fim do mesmo. Foi possível conhecer mais sobre os participantes da pesquisa no terceiro capítulo.

Foi utilizada também a metodologia de análise documental para aferir os editais que possibilitaram a entrada dos primeiros subprojetos do PIBID na Unimontes. Quanto à metodologia de análise documental, Gehardt e Silveira (2009, p. 69) observam que:

É aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências. Nesse tipo de coleta de dados, os documentos são tipificados em dois grupos principais: fontes de primeira mão e fontes de segunda mão.

Conforme Gehardt e Silveira (2009), na metodologia de análise documental, existem fontes de primeira mão e de segunda mão. As de primeira mão são as que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas e fotografias. Já as de segunda mão são as que, de alguma forma, já foram analisadas, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas e manuais internos de procedimento.

Foram analisados documentos de segunda mão, como editais e regimentos do PIBID, Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes e relatórios oficiais corridos em âmbito nacional do PIBID. Foram observados quais cursos na Unimontes foram contemplados com a inserção de subprojetos em seus respectivos departamentos, desde

os primeiros anos de PIBID nessa universidade. Também foi realizada uma análise do projeto escrito do PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica, uma vez que esse documento apresenta os principais objetivos que o Subprojeto pretendia alcançar.

Em suma, os instrumentos da coleta de dados foram constituídos pelo roteiro de perguntas contendo questões pertinentes ao programa, que envolvem a Formação Docente em Geografia e a Alfabetização Cartográfica, análise de documentos como editais e projetos do PIBID e dos Subprojetos específicos. Além destes, outro instrumento analisado durante a pesquisa compreendeu os registros fotográficos das ações desenvolvidas no subprojeto, como oficinas e materiais didáticos produzidos para aplicação de intervenções na escola de atuação do projeto. Após a coleta dos variados tipos de dados, fizemos a organização e compreensão das informações obtidas, dando um corpo completo ao tema escolhido.

No que diz respeito às categorias de análise deste trabalho, abordamos conceitos acerca das categorias Formação Docente e Alfabetização Cartográfica. Desse modo, correlacionamos essas categorias, mostrando o que o PIBID representa na formação de professores no Brasil e conectando com o Subprojeto Alfabetização Cartográfica, objeto de nosso estudo. Em se tratando da categoria de análise geográfica, utilizamos a categoria Espaço, muito presente nas discussões da Cartografia.

Os questionamentos que estruturaram este trabalho de mestrado podem ser dimensionados da seguinte forma:

- Quais os efeitos o PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica repercutiu sobre a formação em Cartografia dos futuros professores de Geografia? Ocorreu de fato um desenvolvimento na Alfabetização Cartográfica dos participantes do subprojeto? Qual resultado alcançou o Subprojeto Alfabetização Cartográfica entre os que passaram pelo subprojeto e estão atuando na educação? Quais ações foram utilizadas durante a vigência do projeto? As práticas foram elaboradas de forma que o acadêmico conseguisse apreender a Cartografia e perceber como trabalhar em sala de aula e fora dela, estimulando a criatividade para promoção de atividades significativas em Cartografia?

O Subprojeto Alfabetização Cartográfica auxiliou na formação de professores em Geografia da referida universidade, aproximando o acadêmico e a prática, e contribuindo em seu aprendizado quanto à Cartografia, uma vez que muitos saem do ensino superior com dificuldades que vão desde a lateralidade a cálculos que envolvam o ensino de Cartografia, como escala e fuso horário.

A hipótese da pesquisa é de que o PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica trouxe benefícios para a formação de professores em Geografia, e tornou os acadêmicos que passaram

pelo subprojeto mais preparados para ministrarem o conteúdo de Cartografia na Educação Básica, tendo reforçado o conhecimento teórico metodológico aprendido durante o curso de licenciatura.

A dissertação foi dividida, em três capítulos principais, sendo eles:

Capítulo I - O PIBID como política pública de formação docente.

O objetivo do capítulo consistiu em escrever sobre formação docente e essa temática foi necessária para adentrar no contexto do PIBID, sendo este uma política pública brasileira de âmbito federal que visava o incentivo à docência para os estudantes da licenciatura brasileira. O capítulo posto nessa parte do trabalho foi sobre o PIBID da Unimontes, Subprojeto Geografia e o Subprojeto Alfabetização Cartográfica, sendo este último o foco da presente pesquisa. Foi descrito como se organiza o PIBID em âmbito nacional e como se constituem os subprojetos mencionados, bem como seus objetivos.

Capítulo II - A Cartografia escolar.

Nesse capítulo, foi feita uma contextualização sobre a Cartografia Escolar e a Alfabetização Cartográfica. Essa parte do trabalho foi realizada para que se compreendesse melhor sobre esses temas que envolvem o subprojeto e para melhor compreensão da análise dos dados da pesquisa no capítulo seguinte, que consiste em, além de questões sobre Formação de Professores, questões envolvendo a Cartografia.

Capítulo III - Ação e Reflexão do Subprojeto Alfabetização Cartográfica.

Nesse capítulo, foi realizada a análise dos dados compreendidos em narrativas coletadas dos acadêmicos que passaram pelo subprojeto. Esses dados foram colhidos por meio de roteiro de perguntas, abrangeu questões que envolviam a Formação de Professores durante a participação dos estudantes no subprojeto e o desenvolvimento no processo da Alfabetização Cartográfica.

CAPÍTULO 1 - O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo explica como o PIBID funciona, sendo uma política pública de Formação Docente no Brasil. Foram abordados contextos sobre Formação de Professores pesquisados por diferentes autores que discutem esse assunto. Foi expressa a problemática envolvendo a Formação de Professores e os desafios da carreira. Também foram explicados os objetivos do PIBID, que em suma consistia em promover o incentivo à docência. Também, foi mostrado como se organizou o PIBID, especificamente na Unimontes, enfatizando o Subprojeto Alfabetização Cartográfica.

1.1 Contextualizando a Formação Docente para compreender o PIBID

Quando o assunto é educação, os estudos envolvem diversos fatores que compõem esse setor do país, por exemplo: infraestrutura escolar, indisciplina, currículo, formação inicial e continuada de professores, dentre outros. É importante destacar que, para uma nação se desenvolver tanto economicamente quanto socialmente, é primordial que se invista no setor educacional.

Cacete (2015, p. 3) concorda com essa afirmação, dizendo que “A docência é uma atividade de grande relevância social, sobretudo frente ao reconhecimento de seu papel estratégico no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento social e econômico do país”.

Entre os níveis de ensino básico e superior que compõem a educação brasileira, é necessário que se tenha um cuidado especial com a educação básica, que, por anos, perpassa por uma crise estrutural em que os professores lidam com condições precárias de trabalho, como falta de estrutura nas escolas, baixos salários, cargas extensas de serviços e doenças diversas que envolvem a prática da profissão.

Uma das formas de romper com essas barreiras que impedem o avanço educacional no Brasil é investindo na formação de professores, desde o início de sua graduação. Assim, os futuros professores estariam melhor preparados para lidarem com adversidades nos espaços escolares, aprendendo a elaborar metodologias para combaterem a indisciplina por parte dos educandos, planejamentos de aulas eficazes que poderiam evitar o estresse causado no cotidiano escolar, questões que são pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem e até mesmo uma classe docente mais consciente quanto aos seus direitos e deveres.

Marcelo (2009, p. 19) pontua que “é necessário que se compreenda que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos”.

Nesse sentido, concordando com a fala do autor, a boa formação de professores repercute no bom desempenho desses profissionais na Educação Básica. Investir na formação docente capacita o graduando da licenciatura para saber o devido tratamento com as tribulações que possivelmente encontrarão em certas ocasiões no atual Ensino Básico brasileiro.

Outro aspecto é levantado por Gatti (2017, p. 734), que destaca:

Não se pode deixar de pensar e imprimir ações que, considerando os dados de nossa realidade educacional, possam de fato contribuir para a diminuição das desigualdades que estamos gerando com nosso sistema escolar. Nesse sentido, precisamos nos preocupar em garantir para as novas gerações aprendizagens efetivas e significativas. Escolas são o território e os professores são os agentes desse processo, lembrando que gestores escolares são formados inicialmente como professores e, em seu trabalho, o domínio dos conhecimentos sobre a função de ensinar do educando é essencial. Boa formação profissional, com consciência social, é do que estamos falando.

Nessa perspectiva, a formação docente de qualidade na graduação torna-se essencial para estimular os futuros docentes. Uma graduação bem feita é um impulso positivo para os licenciandos, apresentando aos que estão se graduando na licenciatura o que seriam aprendizagens efetivas e significativas para se trabalhar em salas de aula no atual século tecnológico em que vivemos. Além disso, para desenvolver a consciência social na formação profissional docente por meio das aulas nas universidades, o professor universitário precisa mostrar aos estudantes da licenciatura a realidade escolar que os espera, sendo essa, muitas vezes, dotada de problemas que vão desde a infraestrutura dentro da escola à precariedade que envolve os educandos matriculados e residentes na comunidade próxima da unidade de ensino.

Acerca dos problemas que permeiam a formação docente na educação brasileira, Gatti (2017) diz que a qualidade da oferta de licenciaturas está comprometida, visto que as últimas pesquisas realizadas pela autora constataram que, nesses cursos, ocorreu redução curricular e de horas de formação, currículo com pouca vocação para formar profissionais docentes e expansão geométrica das licenciaturas no formato a distância em condições pouco qualificadas.

A oferta das licenciaturas está expandindo nas plataformas a distância das faculdades, principalmente privadas. Por um lado, há um aspecto positivo em oferecer um ensino a distância, porque existem diversas localidades distantes dos centros urbanos que abrigam os campi de ensino superior. Contudo, devem haver meios para fornecer uma educação de qualidade em que não falte componentes importantes do currículo para a formação de

professores, para que, assim, os cursos ofertados a distância não fiquem muito discrepantes dos ofertados presencialmente.

Além disso, outros desafios que a educação brasileira precisa enfrentar para assegurar a melhoria na qualidade da Formação de Professores são apontados por Saviani (2011), que destaca: a descontinuidade das políticas educacionais, separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino, o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático e, por último, mas não menos importante, jornada de trabalho precária e baixos salários.

Em concordância com os desafios destacados por Saviani (2011), é possível dizer que o desprestígio no ingresso de cursos que formam professores no país ocorre principalmente pela falta de atratividade pelo salário. Cabe refletir também acerca da dificuldade de passar em concursos com poucas vagas após a graduação, o que se torna um fator desestimulante para a carreira docente. E, além do esforço de passar no concurso, é um fato recorrente no Brasil os docentes desprenderem energias promovendo greves, principalmente em esferas municipais e estaduais, se manifestando por melhores remunerações e condições de trabalho nas unidades de ensino.

Em se tratando da formação de professores em Geografia, uma vez que esse conteúdo se encontra dentro das Ciências Humanas, juntamente com a História, Filosofia e Sociologia, coaduna em prol do desenvolvimento de indivíduos mais conscientes para o convívio humanitário. As discussões que envolvem essa formação possuem concepções relacionadas ao desenvolvimento crítico e reflexivo em busca de uma sociedade justa e igualitária.

As graduações devem se ater à formação de professores, de modo que preparem os licenciandos para pensarem em trabalhar na educação básica de maneira que capacitem o educando do Ensino Fundamental e Médio a uma formação cidadã.

Cavalcanti e Souza (2014, p. 6) verificam que:

Parte-se do princípio de formação do professor que resulte em aprendizagens significativas para a vida cotidiana dos alunos. Nesse sentido, buscamos formular propostas e desenvolver orientações teórico-práticas para a formação desse profissional e para as práticas de ensino voltadas a uma Geografia escolar que faça sentido para a vida dos alunos, contribuindo, assim, para sua formação cidadã, para sua prática cotidiana em espaços coletivos, sobretudo nos espaços urbanos.

Dentre os sentidos das aulas de Geografia, destaca-se a contribuição para a formação de cidadãos conscientes na sociedade em que vivem. Ensinar Geografia para alunos da educação

básica possibilita o entendimento de assuntos que trazem compreensão em relação às vivências do educando em sociedade. Por exemplo: ao explicar sobre o clima e hidrografia, mostrar para o estudante as doenças vinculadas a esses fatores; ao abordar questões urbanas, refletir sobre a importância do respeito às leis de trânsito e, assim, ir levantando inúmeros contextos que tornam a Geografia mais significativa para o dia a dia dos estudantes.

Callai (1995, p. 39), discute que:

A formação do professor de Geografia deve estar referida a dois momentos: 1) a habilitação formal; 2) a formação num processo. A primeira é restrita à duração do curso de licenciatura e apresenta as características que vão depender da Instituição em que é realizado. A segunda é permanente e decorre do "pensar e teorizar a própria prática" e se insere na Integração do terceiro com o primeiro e segundo graus. A primeira é básica, é condição para a atuação do profissional e como tal deve ser considerada, e ser objeto de constantes críticas e avaliações, além do que deve dar conta plena da formação e habilitação. Porém a segunda passa ser também fundamental pois que a atualização é condição necessária para o exercício de qualquer profissão, e no caso do professor é muito importante refletir a própria prática, pois formar cidadãos requer como condição que seja exercida a própria cidadania.

Entendemos que a autora explica o que seriam a formação Inicial e a formação continuada de professores. Callai (1995) caracteriza a formação inicial como o decorrer do curso de licenciatura, ou seja, a habilitação formal, momento em que o futuro professor aprenderá conteúdos específicos da Geografia e como aplicá-los em sala de aula. Já a formação num processo é entendida como formação continuada, que ocorre pelo momento da reflexão da própria atuação do professor em sala de aula e promove observações sobre sua própria prática, a fim de observar qual melhor metodologia empregar em diferentes tipos de sala de aula.

Observar a própria prática docente na formação continuada é um ato que faz melhorar o processo de ensino e de aprendizagem e que repercute na promoção da formação escolar para a cidadania. O professor que desempenha a sua formação continuada, seja por meio de cursos de pós-graduação, indo a eventos acadêmicos ou divulgando seu trabalho em artigos científicos, está mantendo a possibilidade de atualização constante, e, no que se refere ao professor de Geografia, torna-se importante pelos fatos político-sociais estarem em constantes transformações no mundo, requerendo entendimento dos docentes de tais acontecimentos globais, para, assim, poderem promover a formação cidadã. Além disso, permanecer em constante aprimoramento influencia o processo de ensino e aprendizagem, que é intrínseco à vida de um professor.

Com relação ao ensino e a aprendizagem Kubo e Botomé (2001, p. 5) conceituam:

A Análise do Comportamento pode contribuir para auxiliar no esclarecimento do que é o “processo ensinar-aprender”. O primeiro aspecto a considerar é que as expressões “ensinar” e “aprender” são dois verbos que se referem, respectivamente, ao que faz um professor e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor. A própria noção de comportamento (uma relação entre aquilo que o organismo faz e o ambiente em que o faz) já auxilia a perceber um possível caminho para examinar esse processo de interação. Parece caber, antes de qualquer outra providência, uma descrição (e não apenas uma definição) do que consiste “ensinar”. Um segundo aspecto a ser levado em conta nas possibilidades de ajuda da Análise do Comportamento na elucidação do que seja “ensinar e aprender” é que o termo “ensinar” é um verbo e se refere a uma categoria de comportamentos que caracterizam o que um professor faz. Ensinar, nesse sentido, é uma atividade humana e, portanto, passível de análise comportamental.

E complementam ao esclarecer:

Ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou por uma descrição do que ele faz em sala de aula. A relação entre o que o professor faz e a efetiva aprendizagem do aluno é o que, mais apropriadamente, pode ser chamado de ensinar. Nesse sentido, ensinar é o nome da relação entre o que um professor faz e a aprendizagem de um aluno. (KUBO; BOTOMÉ, 2001, p. 5).

O ensinar torna-se uma ação difícil para o docente brasileiro, os estudantes estão espalhados em realidades escolares diferentes, ora em escolas bem equipadas com bom funcionamento, ora com alto grau de indisciplina. Dessa forma, deve-se levar em consideração qual melhor metodologia a ser utilizada para atrair o educando, o que irá refletir no aprendizado do mesmo.

Menezes e Kaercher (2015) analisam o paradigma da formação de professores em Geografia e afirmam que os licenciandos concluem o curso de graduação sem o devido preparo para lidarem com as variadas situações no trabalho das escolas contemporâneas brasileiras, sendo comumente levados para a sala de aula modelos tradicionais de ensino. Os autores frisam a importância de formar educandos como sujeitos autônomos e críticos, preparando-os para compreenderem e lidarem com o mundo complexo.

Para que o graduando conheça a realidade da escola básica contemporânea, é necessária a aproximação com a educação básica já nos primeiros períodos da licenciatura. Algo imprescindível para assegurar a qualidade da formação docente, essa aproximação proporcionaria aos futuros profissionais docentes conhecerem melhor a realidade em meio a qual irão trabalhar e traçar estratégias inovadoras, saindo do tradicionalismo nas aulas de Geografia. Além disso, é preciso refletir a necessidade de enfatizar as horas voltadas para as questões pedagógicas nos cursos de formação de professores, não deixando as pertinências didáticas sem o devido reforço a ser dado para que seja melhor apreendido como trabalhar em

uma sala de aula da Educação Básica, tornando os cursos da licenciatura como eles realmente deveriam ser. Libâneo (2015, p. 645) complementa essa afirmação ao averiguar que:

Tal constatação atinge diretamente as concepções de formação e os formatos curriculares dos atuais cursos de formação de professores. Com efeito, a dissociação e a visão segmentada entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico podem explicar uma formação pouco sólida na especificidade disciplinar (caso do curso de pedagogia) ou uma formação pedagógica insuficiente em relação a requerimentos de um processo de ensino-aprendizagem voltado para o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos (caso das demais licenciaturas).

Pode-se dizer a partir da análise realizada por Libâneo (2015) que vários cursos de licenciatura espalhados pelo Brasil possuem um déficit quanto ao embasamento na formação docente, sobrepondo disciplinas técnicas que compõem os cursos sobre as disciplinas didáticas. As disciplinas de caráter técnico são as de conhecimento do professor sobre os conteúdos que ensina. No caso da Geografia, disciplinas como Geomorfologia, Geografia Urbana e Georreferenciamento podem ser consideradas técnicas e se baseiam na lógica científica da disciplina. Já as disciplinas consideradas didáticas são as que discutem práticas, metodologias, organização e aplicação do conhecimento em sala de aula.

Castellar (2006, p. 5) ressalta a importância de articular as disciplinas de temas específicos com uma didática apurada ao proferir:

Ao relacionar currículo com a didática e aprendizagem, considera-se que há uma intencionalidade educativa na organização da prática docente, isso quer dizer que é importante que o profissional da educação tenha uma formação com base filosófica, epistemológica e pedagógica capaz de compreender o conhecimento geográfico e articulá-lo com as questões pedagógicas.

Deve haver, nos cursos de formação docente, um equilíbrio de cargas horárias, entre disciplinas técnicas e pedagógicas, a fim de que não ocorra sobreposição de teoria técnica ou pedagógica, tornando possível o diálogo entre ambas e se complementando para uma qualificação profissional docente.

Na perspectiva de melhorar a qualidade da formação inicial de professores, foi criada uma política pública chamada Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a qual trataremos no próximo subtítulo.

1.2 PIBID: que política pública é essa?

Ao elaborar uma política pública para determinado setor da sociedade, é averiguado qual o motivo para que esse projeto seja implementado. No caso da educação no Brasil, nas primeiras décadas do século XXI, foram implementados programas que funcionaram como políticas públicas. Para compreender o contexto do PIBID, é necessário trazer o conceito do que seja política pública. Para Caldas, Lopes e Amaral (2008, p. 5),

[...] as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade.

As políticas públicas podem ser pensadas e colocadas em ação a partir das diferentes esferas de governo, em que o que é posto em cheque são as carências que assolam uma sociedade. Assim, os projetos que compõem as políticas públicas devem ser elaborados por pessoas que entendem do assunto específico de que se trata determinado tema.

Para Souza (2006, p. 26), as políticas públicas se configuram como

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

As políticas públicas são medidas colocadas pelos governantes, de forma que essas ações demandam um trabalho de pensar a sociedade e implementar serviços que beneficiem o cidadão. Espera-se das políticas públicas mudanças em realidades que possuem problemas, muitas vezes, advindos de fatos históricos, como as mazelas deixadas pelas colônias, percebidas em racismos e privilégios de classes.

Oliveira (2010, p. 4) traz a diferença de uma política pública e a política educacional, ao abordar:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras

palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

As políticas públicas estão inseridas nas mais diversas áreas que integram um setor de uma sociedade, podem ser criadas e postas em práticas visando medidas no campo da saúde, como foi o caso do “Mais Médicos”, no Brasil; na educação, como o caso do PIBID; na divisão de renda, como o Bolsa Família, dentre outros segmentos.

Existem diversas lacunas envolvendo a educação brasileira que necessitam ser preenchidas, a saber: analfabetismo, evasão escolar, criminalidade no espaço escolar, entre outros. A educação é necessária para, até mesmo, alimentar outros setores da sociedade. Dentre as lacunas inevitáveis para o desenvolvimento educacional, tem-se a formação de professores, e é possível afirmar que:

A preocupação com a formação de professores se constitui em um dos eixos da política educacional desencadeada pelo estado brasileiro nos últimos anos, vista como peça “chave” no discurso de melhoria da qualidade educacional, mesmo considerando ser este um terreno marcado por idas e vindas, recuos, contradições, consensos, dissensos, mas também por alguns avanços, com a expansão de políticas voltadas para a educação e, em especial, para o ensino superior. (PEREIRA FILHA, 2017, p. 80).

A formação de professores é o momento da licenciatura em que a pessoa que se submete a essa modalidade de curso percebe se possuirá gosto pela sala de aula, já que nem sempre os estudantes da licenciatura estão ali com o intuito de seguir carreira docente. As políticas educacionais voltadas para o incentivo na formação de professores podem ser percebidas no PIBID, pois ainda que o programa não seja um fator decisivo para a motivação ao magistério, o seu principal objetivo é o estímulo para a profissão professor.

O PIBID foi criado no ano de 2007, como uma política pública voltada para a formação de professores de dimensão nacional no Brasil. O programa foi condicionado à responsabilidade para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir da regulamentação atualizada do PIBID pelo decreto de lei 7.692 de 2013, é possível identificar os objetivos do programa na seção 2, artigo 4º, sendo eles:

- I – Incentivar a formação docente 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 licenciados 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 cofomadores 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;
- VII – Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, s/p).

A partir dos objetivos detalhados acima, percebe-se um esforço do PIBID em relação à capacitação da formação do professor brasileiro, proporcionando que o acadêmico da licenciatura vivencie o espaço escolar. Para que se cumpram tais objetivos, o programa foi pautado em metodologias apresentadas na figura 1.

Figura 1 – Organização Metodológica do PIBID



Fonte: Relatório de Gestão (BRASIL, 2013).

Conforme a figura 1, as metodologias expressas no relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), no que tange à composição “Contexto e Vivência Conhecimentos teórico-práticos”, o Programa assume a responsabilidade de proporcionar que o acadêmico experiencie o espaço escolar atuando em sala de aula, observando o cotidiano escolar e elaborando intervenções para trabalhar junto à escola no que estiver ao seu alcance. Nesse sentido, a teoria aprendida nos bancos da universidade terá a possibilidade de ser posta em prática pelo licenciando nas escolas de atuação dos subprojetos, promovendo a união entre o teórico e o prático (BRASIL, 2013).

Com relação aos “Saberes Prévios sobre a docência”, o Programa oportuniza ao acadêmico colocar os conhecimentos adquiridos em ação e aprender como ministrar conteúdos ainda não vistos nas salas da academia, pois os estudantes da licenciatura, ao estarem

preparando intervenções significativas para educandos do ensino básico, têm a chance de adquirir novos conhecimentos em conteúdos (BRASIL, 2013).

A “Representação Social” é trabalhada de forma que os licenciandos tenham consciência de que as escolas brasileiras recebem discentes de diversas classes sociais, podendo ser observada no ambiente escolar a desigualdade social que perpassa a nação brasileira e, além disso, apreender que o professor é um profissional que lida com o desenvolvimento social, sendo preciso se sensibilizar com questões pertinentes a esses assuntos (BRASIL, 2013).

Os “Saberes da Pesquisa e a Experiência Acadêmica da Formação de Professores” colocam os acadêmicos para levantarem pesquisas no ambiente escolar em que estão atuando, preparando para a formação de professores pesquisadores. Essa metodologia empregada no Programa torna-se importante por desenvolver o olhar de pesquisadores dos licenciandos, podendo, assim, esperar que os acadêmicos tenham uma percepção mais apurada do seu futuro local de trabalho, aprimorando a aptidão de resolução de problemas escolares que possam surgir ou elaborar e aplicar projetos para o desenvolvimento do ensino aprendizagem na unidade de ensino que, posteriormente, possa ser divulgado cientificamente (BRASIL, 2013).

Somando essas metodologias, o PIBID tende a colaborar para a construção de uma nova cultura educacional. Apesar de não bastar apenas um programa para que se mude a depreciação quando o assunto é docência, deve-se reconhecer que a ideia do Programa se esforçou para trazer benefícios e alavancar a formação de professores no país, contribuindo para que rompa barreiras que impedem o desenvolvimento educacional da nação. Sendo assim, essa nova cultura educacional tornaria a licenciatura mais atrativa.

Para que o PIBID aconteça, o programa concede algumas modalidades de bolsas para os envolvidos nos subprojetos a que estão vinculados. Os participantes do Programa são apresentados na figura 2.

Figura 2 – Participantes do PIBID



Fonte: Relatório de Gestão (BRASIL, 2013).

O licenciando, conhecido popularmente no programa como pibidiano, é o bolsista de iniciação à docência que desenvolve as atividades na escola, aprimorando a sua formação docente. O valor² da sua bolsa é de 400,00 reais mensais, devendo participar do planejamento e aplicação de atividades diferenciadas em sala de aula ou no contraturno das aulas dos escolares. O acadêmico da licenciatura atua juntamente com o supervisor, que é o professor da educação básica atuante na área da disciplina do subprojeto. O supervisor recebe uma bolsa de 765,00 reais e deve orientar os acadêmicos no espaço escolar, elaborando, em conjunto, intervenções que façam a diferença para os educandos da educação básica. Os coordenadores de área são os professores da Instituição de Ensino Superior (IES) que coordenam os subprojetos, fazem a seleção dos acadêmicos bolsistas e repassam informes administrativos para os pibidianos e supervisores, sendo o valor da bolsa desses coordenadores de 1.400,00 reais. E, por fim, o coordenador institucional é o responsável por gerenciar todo o programa na IES que estiver coordenando, sendo o valor dessa modalidade de bolsa 1.500,00 reais (BRASIL, 2013).

O Programa fornece condições para o licenciando se familiarizar com atividades típicas da docência, pois há uma conexão entre a escola básica, universidade e a comunidade. O começo da aquisição dessa familiaridade docente nos subprojetos inicia-se quando o pibidiano no cotidiano do programa adentra em sala de aula, observa como o professor supervisor trabalha, aplica dinâmicas dos conteúdos que estão sendo trabalhados e acompanha o professor

² Esses valores pagos pelo programa correspondem ao ano em que ocorreu a pesquisa: 2019.

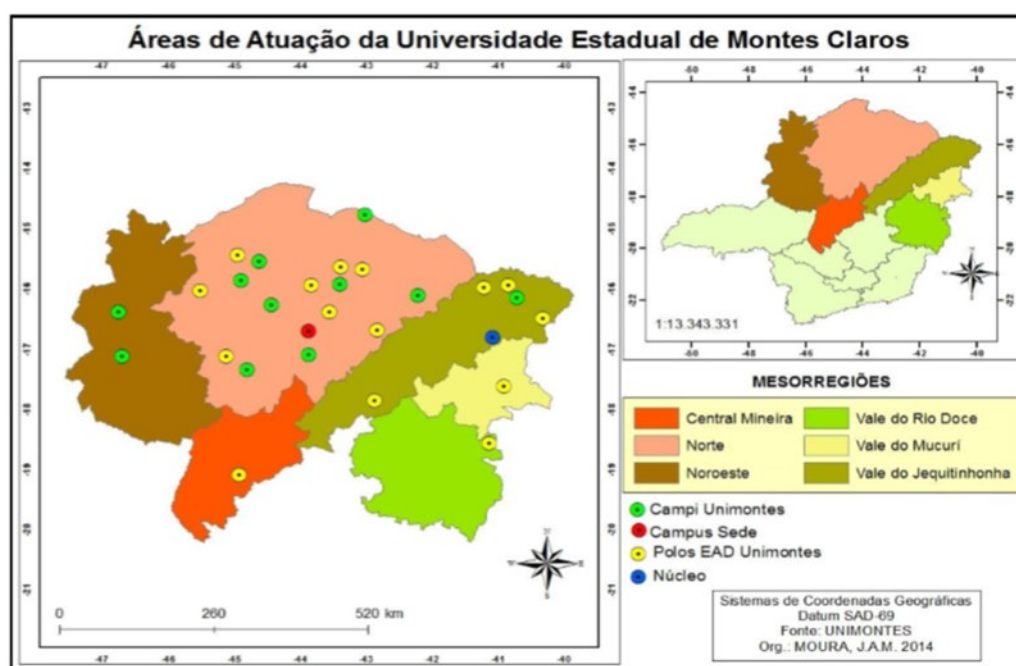
em atividades administrativas, para que se possa, por exemplo, aprender a manusear o diário de classe, elaborar avaliações e o planejamento anual de aulas, observar o conselho de classe, reuniões com pais e reuniões pedagógicas. Além disso, o acadêmico participa de atividades que envolvem toda a comunidade escolar, como feira de ciências, dentre outros eventos da unidade de ensino.

No que se refere à tríade escola, universidade e comunidade, o PIBID entra como um programa que abrange os três pilares da universidade, sendo eles o ensino, a pesquisa e a extensão. O ensino, pelo fato de ter como principal foco a docência; a pesquisa, por incentivar a produção científica das práticas que são desenvolvidas no cotidiano do Programa; a extensão, porque vai para além dos muros da universidade, envolvendo cidadãos que, nesse caso, são os discentes da escola básica.

1.3 O PIBID na Unimontes

A Unimontes é a principal universidade pública da mesorregião norte de Minas Gerais, possui vários campi pelas cidades do estado, promovendo trabalhos de ensino, pesquisa e extensão. O mapa 1 apresenta a área de abrangência da universidade.

Mapa 1 – Área de atuação da Unimontes



Fonte: Moura, 2015.

O mapa 1 mostra a área de abrangência da Unimontes, estando presente em mesorregiões, como o Norte de Minas, Noroeste de Minas, Vale do rio Doce, Vale do Jequitinhonha e Vale do Mucuri. Conforme Moura (2015), a Unimontes possui doze campus e quinze polos EAD espalhados pelas mesorregiões mencionadas no estado de Minas Gerais.

O PIBID começou a por em prática seus trabalhos nessa universidade no ano de 2010, após ter seus subprojetos aprovados pelo Edital Capes/DEB nº 02/2009 – PIBID. Esse edital teve como objetivo apresentar as normas para quem desejasse tentar implementar propostas do programa em suas Instituição de Ensino Superior (IES). O edital frisou os objetivos do PIBID já informados no decreto de lei 7.692 de 2013.

Conforme o edital PIBID (BRASIL, 2009), as propostas de projeto de iniciação à docência poderiam ser mandadas por Instituições de Ensino Superior estaduais ou federais, que possuísem licenciatura plena, sendo que apenas acadêmicos dessa modalidade poderiam concorrer às vagas. Os projetos enviados ao pleito deveriam obrigatoriamente colocar o licenciando em contato com a educação básica pública, contemplando a iniciação à docência. Os projetos poderiam estar voltados para Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e a Educação Básica oferecida nas comunidades indígenas, nas comunidades quilombolas e no campo.

A proposta do programa, do ano de 2009, não fazia predileções quanto à qualidade das escolas. Havia a recomendação para que alocassem os subprojetos tanto em escolas de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica³ (IDEB) acima da média, quanto abaixo da média. Essa perspectiva seria para que os graduandos pudessem ver as diferentes realidades do contexto escolar brasileiro. A vigência desses projetos seria de dois anos, sendo de março de 2010 a fevereiro de 2012 (BRASIL, 2009).

A proposta da Unimontes de trazer o programa para a instituição, conforme estabelecido pelo PIBID, consistia principalmente em seu plano de trabalho enfatizar a formação de professores. A priori, o projeto dessa universidade foi intitulado Programa Institucional de Incentivo e Apoio à Docência. A ideia do Programa Institucional, além de intervir na melhoria da formação dos futuros professores, teria repercussão na melhoria do ensino básico público de algumas escolas que estariam em exercício do município de Montes Claros e de outros campi da universidade (UNIMONTES, 2009).

³ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. (BRASIL, 2019).

Coincidindo com os Projetos Políticos Pedagógicos das licenciaturas da Unimontes, o projeto institucional visava articular teoria e prática. Dessa forma, os acadêmicos que se inseriram no PIBID tiveram a oportunidade de se prepararem para serem professores pesquisadores, capacitados a proporem intervenções tanto em sua prática de sala de aula, como na organização das escolas. Conforme descrito no Projeto Institucional, os próprios estudantes da licenciatura fariam a crítica em relação ao distanciamento da teoria passada pela universidade no decorrer das disciplinas e as questões pedagógicas que não ensinam como proceder metodologicamente nas diversas realidades escolares, e o que os assustam quando vão para o mercado de trabalho (UNIMONTES, 2009).

Assim, o Programa Institucional de Incentivo e Apoio à Docência elaborado pela Unimontes, ao colocar o acadêmico da licenciatura em contato direto com a escola, oportunizou ao futuro professor perceber o papel da unidade escolar para a comunidade em que estava inserida, qual a demanda de educandos e com eles os problemas sociais que os compunham, qual a melhor metodologia a ser utilizada para determinado grupo de estudantes do Ensino Fundamental e Médio, compondo, desse modo, a formação de professores críticos e reflexivos que, ao adentrarem em sala de aula já graduados em suas respectivas áreas da licenciatura e assumirem a responsabilidade de cargos de aula, estariam mais aptos a prepararem estratégias que promovam o ensino e a aprendizagem específicos em cada realidade escolar (UNIMONTES, 2009).

O primeiro Projeto Institucional (2009) foi pensado para que os estudantes da licenciatura se inserissem no cotidiano escolar e orientassem as intervenções junto aos professores supervisores para a predominância de estratégias que trouxessem metodologias inovadoras e atrativas a partir do contexto social, cultural e econômico de cada escola. Quanto à função dos professores vinculados à universidade, cabia a estes analisar, discutir, orientar e mediar as ações e atividades a serem desenvolvidas nas escolas.

No que concerne aos resultados pretendidos, estimava-se que os acadêmicos que participassem dos subprojetos sentiriam-se mais incentivados ao exercício da docência na educação básica. Os produtos dos subprojetos seriam divulgados no meio acadêmico, por meio de trabalhos científicos como estudos de caso e relatos de experiência (UNIMONTES, 2009).

Em números, conforme o relatório DEB (BRASIL, 2012), no Brasil, em 2009, foram contemplados 8.882 bolsistas de iniciação à docência, 51 coordenadores institucionais, 506 coordenadores de área, 1.167 supervisores, totalizando 10.606 participantes do PIBID.

Na Unimontes, o número de bolsistas nos subprojetos que iniciaram em 2010 foram de um total de 164 acadêmicos e 18 supervisores. As licenciaturas dessa vigência que

desenvolveram subprojetos foram Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Matemática, Pedagogia, Letras Espanhol, Português, Inglês e Artes Teatro, distribuídos entre os campi de Montes Claros, Unaí, Carlos Chagas e Pirapora (UNIMONTES, 2009).

No próximo subtítulo, será descrito o primeiro subprojeto de Geografia na Unimontes e apresentado o Subprojeto Alfabetização Cartográfica, foco do nosso trabalho.

1.4 PIBID Subprojeto Geografia e o Subprojeto Alfabetização Cartográfica

No ano de 2010, a Geografia Licenciatura da Unimontes iniciou os trabalhos no PIBID, contando com 24 acadêmicos bolsistas, sendo 16 em Montes Claros e oito em Pirapora. Um professor coordenador e três professores supervisores, sendo dois em Montes Claros e um em Pirapora. As escolas que receberam o Programa em Montes Claros foram Escola Municipal Jair de Oliveira, com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 3,5 e Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Pinheiro, com IDEB de 3,5. Em Pirapora, as atividades foram desenvolvidas na Escola Municipal Dona Cândida Mendes Álvares, com IDEB de 3,5 (UNIMONTES, 2009).

O primeiro subprojeto de Geografia no PIBID teve vigência entre os anos de 2010 a 2012. Os objetivos que definiam especificamente esse subprojeto não eram diferentes dos objetivos gerais propostos no regimento institucional do programa da Unimontes. Assim, no contexto geográfico, tinha-se uma preocupação com o desenvolvimento regional, destacando:

Esse subprojeto de licenciatura em Geografia visa inserir os acadêmicos do Curso de Geografia nos diferentes contextos de sua futura prática profissional, ocasião em que procurarão articular sua formação prévia ao cotidiano da profissão e contribuirá para o alargamento da consciência dos futuros educadores, de modo que suas práticas concretas proporcionem novas propostas que objetivem atender as demandas mais urgentes políticas, econômicas, sociais e culturais do indivíduo e do meio em que está inserido e que confirmem alternativas a uma educação na perspectiva da transformação da realidade regional. Nesse contexto, é importante destacar a posição geográfica que Montes Claros e Pirapora ocupam, a primeira, por fazer parte do semi-árido nordestino, região caracterizada pelos baixos índices pluviométricos e que requer dos educadores uma importante participação no sentido da integração homem e meio ambiente. Pirapora, por sua vez, está localizada às margens do Rio São Francisco, de reconhecida importância para todo o Brasil. (UNIMONTES, 2009, p. 6).

O Subprojeto Geografia tinha uma preocupação com a inserção dos acadêmicos no universo escolar para compreenderem como funciona o cotidiano de um professor. A perspectiva do subprojeto era promover cidadãos mais conscientes da realidade de ensino em

âmbito regional, nesse caso, Montes Claros e Pirapora, e formar professores mais preparados para atuarem nessas cidades e contribuírem para seu desenvolvimento.

Por sua vez, o Subprojeto Alfabetização Cartográfica do curso de Geografia da Unimontes foi aprovado pelo edital Capes/DEB nº 061/2013 – PIBID. Não fugindo do escopo do PIBID, este edital (BRASIL, 2013) teve como objetivo selecionar projetos de Iniciação à Docência que aprimorassem a formação de professores por meio do contato do licenciando com a educação básica.

Em âmbito nacional, esse edital previu 72.000 bolsas de estudo a alunos dos cursos de licenciatura e a professores das Instituições de Ensino Superior e, das escolas da rede pública de ensino, 10.000 seriam destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão. Esse edital, possuiu um diferencial em se comparado com o edital Capes/DEB 2010, em que as IES privadas poderiam concorrer ao edital, podendo implementar Subprojetos do PIBID em suas instituições. As modalidades de bolsas nesse edital eram as mesmas que a do edital descrito anteriormente, bolsas no mesmo valor para acadêmicos da licenciatura, professores da educação básica e professores atuantes no ensino superior (BRASIL, 2013).

Outros aspectos importantes levantados nesse edital foram a respeito do que o projeto institucional deveria especificar, sendo destacados os principais fatores:

- a) o contexto educacional da região onde será desenvolvido (3000 caracteres);
- b) as escolas da rede pública de Educação Básica onde se pretende inserir os alunos;
- c) as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência, de forma a privilegiar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos (8000 caracteres). (BRASIL, 2013, p. 4).

Caracterizar o contexto regional em que se pretende desenvolver os subprojetos do Programa é de suma importância, já que deve ser levado em consideração que cada região tem sua especificidade, tornando singular a educação em cada lugar. Ao aprofundar mais nas descrições que compõem os subprojetos e explanar as escolas que recebem os acadêmicos da licenciatura, são evidenciadas as necessidades de recursos necessários para o andamento dos projetos, que repercutem nas ações e estratégias a serem desenvolvidas pelos bolsistas nas instituições de educação básica.

Para esse edital, ficou decidido que cada professor supervisor deveria orientar de cinco a dez acadêmicos. Cada professor coordenador poderia possuir até 20 estudantes da licenciatura em sua responsabilidade. Os subprojetos tiveram 48 meses para o desenvolvimento das

atividades nas escolas, ou seja, quatro anos de atividades, de março de 2014 a março de 2018 (BRASIL, 2013).

Foram aprovados três subprojetos do Departamento de Geociências da Unimontes, sendo eles envolvendo os temas: Cartografia, que é o relacionado ao nosso trabalho; Mídias; e Educação para a promoção da saúde. Os subprojetos tiveram uma quantidade total de 160 bolsas de iniciação à docência, 32 bolsas de supervisão e oito bolsas de coordenação de área, totalizando 200 bolsistas envolvidos, todos no Departamento de Geociências (UNIMONTES, 2013).

Conforme a descrição do Projeto Institucional do PIBID da Unimontes enviado à CAPES (UNIMONTES, 2013), as atividades foram desenvolvidas tanto nas modalidades do Ensino Fundamental quanto do Médio do ensino regular da educação básica pública da esfera estadual de Montes Claros. Os bolsistas foram divididos entre as escolas: Escola Estadual Professora Helena Prates de IDEB 4.4, Escola Estadual Professor Hamilton Lopes de IDEB 4.7, Escola Estadual Eloi Pereira de IDEB 4.8 e Escola Estadual Dom Aristides Porto de IDEB 2.7. Assim, o Subprojeto propunha que:

É neste sentido que se justifica a presente proposta e ações desse subprojeto pois, propiciarão ao futuro professor uma conexão entre a academia e a realidade escolar do ensino Fundamental II e Médio, o que irá possibilitar maior contato com os alunos e a comunidade atendida pela escola. Dessa forma, ao término desse projeto teremos discentes mais motivados com a licenciatura e com a prática docente, além de melhor qualificados, capazes de apresentar estratégias inovadoras, atraentes e atuais para o ensino de Geografia, no Ensino Fundamental II e Médio. (UNIMONTES, 2013, p. 4).

Pensar alternativas para o emprego da Cartografia para o ensino básico é importante, pois esse conteúdo da Geografia serve como apoio para entendimento de diversos temas e auxilia na compreensão do espaço por meio de ferramentas como mapas, croquis e plantas.

O subprojeto Alfabetização Cartográfica descrevia:

Entendemos que o eixo cartografia é relevante na vida escolar do aluno da educação básica, neste caso, os alunos do ensino Fundamental II e Médio, uma vez que possibilita aos discentes ampliar seus conhecimentos em relação à leitura geográfica, das paisagens, dos lugares, dos territórios, das regiões, dentre outros. E, aos docentes a possibilidade de desenvolver um trabalho direcionado ao processo de ensino-aprendizagem. (UNIMONTES, 2009, p. 4).

Foram traçados objetivos gerais que privilegiassem a capacitação inicial docente junto à Cartografia, e que proporcionassem, tanto aos discentes do ensino superior quanto aos da

educação básica, a oportunidade de sanar dúvidas e aprender mais sobre o que envolve a Cartografia.

Assim, o subprojeto também visava:

Intervir, de forma significativa na melhoria da formação dos licenciandos em Geografia da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), bem como os educandos das escolas parceiras desse subprojeto de Geografia. Possibilitar o aprimoramento do ensino de Geografia em seus diversos contextos, proposto no eixo norteador Cartografia tanto no nível Fundamental II, quanto no Médio. (UNIMONTES, 2013, p. 5).

O Subprojeto Alfabetização Cartográfica, quando em desenvolvimento, além da melhoria na formação docente dos acadêmicos envolvidos, estimulando-os para o magistério, alcançava um fortalecimento das turmas escolares que recebiam os trabalhos do PIBID, pois os acadêmicos atuavam junto aos professores supervisores, tentando trazer para a sala de aula práticas diferenciadas que despertassem o interesse dos alunos.

Dentre os objetivos específicos, encontravam-se:

- Possibilitar aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Geografia condições favoráveis para se tornarem professores pesquisadores;
- Proporcionar aos alunos da licenciatura em Geografia um contato direto com a realidade escolar;
- Produzir e contribuir para a inserção nas escolas públicas de novas metodologias e diferentes formas de trabalhar a Geografia;
- Utilizar novos recursos no ensino aprendizagem no contexto escolar;
- Construir junto com os licenciandos do Curso de Geografia um plano pedagógico para trabalhar os eixos norteadores propostos no ensino Fundamental II e Médio;
- Avaliar os impactos do eixo norteador proposto no contexto ensino e aprendizagem. (UNIMONTES, 2013, p. 5).

Os objetivos específicos foram construídos a partir dos objetivos que o Programa propõe de maneira geral em âmbito nacional, reforçando a formação de professores e promoção de novas formas de ensinar no ambiente escolar. Como o grupo era composto por uma quantidade considerável de participantes, era possível realizar intervenções que requeriam um maior preparo, tanto para aplicação de atividades dentro quanto fora da sala de aula, fazendo cumprir os objetivos pensados pelo subprojeto.

Para efetivar esses objetivos, foram traçadas ações para o decorrer do desenvolvimento do subprojeto. A primeira atividade foi realizar o diagnóstico da realidade escolar e planejamento de ações. Logo após, foi feito levantamento e instrumentalização do planejamento para as intervenções.

As intervenções ocorreram ao longo do subprojeto, sendo aplicadas em sala de aula e oficinas no contraturno dos educandos da escola. Essas atividades foram todas voltadas para práticas da Cartografia, havendo confecção de material didático a ser aplicado nas atividades elaboradas em conjunto pelos acadêmicos e supervisores. Ao longo do subprojeto, foram elaborados trabalhos acadêmicos relatando as experiências tidas nas intervenções. Esses trabalhos foram apresentados em eventos na Unimontes e em outras universidades do país.

CAPÍTULO 2 - CARTOGRAFIA ESCOLAR E ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

Este capítulo descreve a Cartografia Escolar e seus desdobramentos, como a Alfabetização Cartográfica. Esta etapa do trabalho se faz necessária para melhor compreensão dessa temática que envolve o objeto de estudo da pesquisa, sendo este o subprojeto Alfabetização Cartográfica. Assim, trazemos a discussão de alguns autores que esclarecem o conceito desses temas e abordam a sua relevância no ensino de Geografia.

2.1 Contextualizando a Cartografia Escolar

A Cartografia é um conteúdo primordial que deve ser trabalhado com os discentes desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. A Geografia não caminha sem a Cartografia, sendo essa imprescindível para auxiliar no entendimento do espaço, objeto de estudo da Geografia. Calado Neto (2018, p. 60) traz um significado para a Cartografia Escolar, ao dizer:

A Cartografia Escolar se desenvolve nos mais diversos níveis de ensino da educação básica, sendo considerada uma ferramenta indispensável no processo de leitura e compreensão dos fenômenos espaciais, funcionando com grande maestria na tarefa de auxiliar, complementar e contribuir para o desenvolvimento do campo de conhecimento da ciência geográfica.

O que se ensina na Cartografia Escolar no decorrer dos anos da educação básica compreende conteúdos como lateralidade, pontos cardeais e colaterais, coordenadas geográficas, fusos horários e escala. Mas, além disso, deve-se desenvolver nos escolares o entendimento de leitura espacial, de orientação e locomoção, e também de como aprender a ler um mapa e interpretar o que este quer passar. Assim, considera-se tornar a Cartografia mais contextualizada para o cotidiano e formação do cidadão crítico. Castellar (2017, p. 215) discute sobre o tema:

Ao entender a Cartografia Escolar como uma metodologia de ensinar Geografia, estabelecem-se as estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento dos conteúdos que têm como objetivo desenvolver a capacidade de fazer análises geoespaciais para estabelecer conexões, relacionar e analisar os fenômenos. Não se trata de inventar métodos especiais e mirabolantes para ensinar Geografia. Trata-se de pensar estratégias que sejam significativas para os estudantes aprenderem a ler um mapa e ler a realidade.

Cartografia Escolar, nas palavras de Dambros (2014), remete à possibilidade do educando de realizar um entendimento de mundo observando, descrevendo, relacionando,

comparando, correlacionando e sintetizando informações fornecidas em representações cartográficas. Para a autora, deve-se interpretar mapas para além de conceitos básicos estabelecidos por elementos como título, legenda e escala. Esse aprofundamento na interpretação desenvolve habilidades essenciais de compreensão do espaço geográfico e suas mutações.

Salienta-se que a Cartografia, no que tange à utilização de mapas, pode ser utilizada para trabalhar diversos conteúdos da Geografia Escolar, uma vez que estes transmitem ideias passadas através de dados quantitativos ou qualitativos, colaborando para o entendimento de temas que variam entre a Geografia física e humana.

Oliveira (2016, p. 81) ressalta que:

Deste modo, a Cartografia permite ao aluno compreender os conteúdos e conceitos geográficos por meio de uma linguagem abstrata dos espaços representados, sobretudo pelos mapas, a partir da mediação pedagógica do professor sobre os elementos imprescindíveis contidos nas convenções cartográficas como pontos, linhas e cores, já que a linguagem cartográfica é uma estratégia e procedimento de ensino porque permite ao aluno ver, analisar e interpretar diferentes informações relacionadas à produção de um determinado espaço ou parte dele.

O mapa é um instrumento que viabiliza ao profissional docente ministrar aulas apresentando informações diversas, de espaços variados, sejam eles se referindo a um país, ou continente ou alguma outra região qualquer. Ao trabalhar a Cartografia com os discentes da educação básica, os benefícios adquiridos pelos escolares ao aprender a analisar o espaço nos recursos cartográficos, como mapas, croquis, plantas, dentre outros é relevante para a formação de cidadãos críticos, que saibam analisar o espaço local e global em que estão inseridos.

Guedson (2000, p. 96) descreve a categoria de análise geográfica espaço, dizendo:

O espaço não é humano pelo simples fato de o homem o habitar, mas sim, porque ele o constrói e reproduz. Com isto, pode-se dizer que o espaço geográfico é produto das relações que ocorrem num determinado momento histórico entre a sociedade e meio ambiente. É também processo de reprodução fundamentado na acumulação de tecnologia e cultura de um determinado povo. Esse é um processo contínuo que está vinculado ao desenvolvimento da própria sociedade que cria a cada momento histórico, um modo de vida e uma estruturação espacial correspondente.

A intenção docente, quando se ensina Cartografia, é colaborar para o desenvolvimento da leitura de mapas e instigar ao raciocínio espacial e não apenas mostrá-los ou ilustrá-los, mas despertar os estudantes para o conhecimento. Presume-se que o estudante terá competência para saber localizar territórios distantes da sua realidade e saber interpretar dados que apresentem neste espaço territorial que abordem sobre aspectos econômicos, naturais e sociais.

Sobre o uso dos mapas e sua interpretação, Almeida (2001, p. 18) afirma que: “[...] sabe-se que na escola o uso de mapas tem se restringido, na maior parte dos casos, a ilustrar ou mostrar onde as localidades ou ocorrências estão. Por outro lado, a formação de cidadão não é completa se ele não domina a linguagem cartográfica, se não é capaz de usar um mapa.”

A interpretação dos mapas deve refletir na realidade, nos espaços vivenciados pelos alunos, não basta só a leitura, a localização ou memorização, o mapa deve ser objeto de análises, compreensões e interpretações. Assim, contribuiria para a formação de pessoas capazes de perceber da melhor forma as suas realidades. Esse é um passo importante para o desenvolvimento da linguagem cartográfica no ambiente de ensino, e se dado por meio de métodos e técnicas diferenciadas atuantes nas escolas, de preferência que saiam das formas tradicionais, seria de melhor valia para o processo ensino aprendizagem.

Assim, recursos que possibilitam representar essas transformações constituem uma chave para o pensamento crítico sobre o espaço. Entre tais recursos está a linguagem dos mapas. O indivíduo que não consegue usar um mapa está impedido de pensar sobre aspectos do território que não estejam registrados em sua memória. Está limitado apenas aos registros de imagens do espaço vivido, o que o impossibilita de realizar a operação elementar de situar localidades desconhecidas. (ALMEIDA, 2001, p. 17).

Usar mapas desperta um ideário dos discentes sobre outros lugares antes nunca vistos, e que tenham poucas possibilidades de já terem visitado. Usar mapas permite que sejam transportados do local de vivência para outros lugares e, utilizando dessa ferramenta com auxílio de textos e imagens, é possível entender assuntos envolvendo questões culturais, geopolíticas, etc., que estejam acontecendo em âmbito mundial, podendo trazer informações contemporâneas e contribuindo para mantê-los informados sobre fatos importantes que estão acontecendo globalmente.

A Cartografia está inserida no cotidiano dos discentes, pois estes necessitam se locomover diariamente, fazendo uso da orientação através dos pontos cardeais e colaterais, e até mesmo pela posição do sol, sendo que há também aqueles que utilizam de tecnologias cartográficas diariamente. Muitas vezes, a Cartografia é utilizada no dia a dia sem que o cidadão perceba, por exemplo: ao utilizar serviços tecnológicos que fazem o uso cartográfico em aplicativos de transporte, ou jogos em aparelhos smartphone. Cabe ao professor dizer para que serve esse conteúdo e seu emprego no cotidiano, agregando, desse modo, maior sentido ao ensino da Cartografia e concomitantemente à Geografia.

Entretanto, o ensino da Cartografia não compreende somente os mapas, propriamente ditos. Existe uma vastidão de temas a serem tratados para, inclusive, saber compreender os mapas, a saber: escala, projeções cartográficas, orientação, entre outros (CASTELLAR, 2011).

Fitz (2008, p. 34) destaca a importância de reconhecer os pontos cardeais para melhor se localizar, já que:

Possivelmente, o emprego dessa convenção está ligado a um dos mais antigos métodos de orientação conhecidos. Esse método se baseia em estendermos nossa mão direita na direção do nascer do Sol, apontando, assim, para a direção leste ou oriental; o braço esquerdo esticado, conseqüentemente, se prolongará na direção oposta, oeste ou ocidental; e a nossa frente estará voltada para o norte, na direção setentrional ou boreal. Finalmente, as costas indicarão a direção do sul, meridional, ou ainda, austral.

Para se orientar, não são necessárias grandes tecnologias, existem modelos antigos que podem auxiliar na localização, como a percepção dos astros como o Sol e o Cruzeiro do Sul. Essa é a primeira forma de se localizar no mundo que os educandos aprendem. A gênese de toda a compreensão de como se locomover dá-se a partir do entendimento de onde estão os pontos cardeais, para, a partir daí, conhecer os colaterais e os subcolaterais e conseguir se orientar em dado espaço.

Fitz (2008, p. 66) também explica os paralelos e meridianos:

MERIDIANO, ou seja, cada um dos círculos máximos que cortam a Terra em duas partes iguais, que passam pelos pólos Norte e Sul e cruzam-se entre si, nesses pontos, semelhantemente aos gomos de uma laranja; PARALELO, que representaria cada um dos cortes horizontais feitos na referida “laranja”, ou seja, cada círculo que corta a Terra, perpendicularmente em relação aos meridianos. Pode-se concluir, então, que o equador é o único paralelo tido como círculo máximo.

Após aprender sobre os principais pontos básicos para se localizar e locomover, o estudante carece de uma atenção para conhecer do que se trata os Paralelos e Meridianos. Estes complementam a organização dos pontos cardeais e colaterais para melhor se orientar no mundo. Nesse contexto, os discentes vão perceber, por meio da mediação do docente, que essas linhas imaginárias ajudam a organizar os espaços do planeta, e colocam os continentes assentados entre hemisférios norte e sul, oriental e ocidental.

A Cartografia Escolar é complexa de se trabalhar no ensino fundamental, o professor deve ficar atento ao que ensina sobre a Cartografia e a forma como ensina. Os estudantes das séries iniciais estão em processo de desenvolvimento cognitivo, por isso é preciso adaptar a Cartografia para a devida idade e série. Contudo, é indispensável que se abranja a temática de maneira mais profunda no decorrer de sua vida estudantil, seja nos anos finais do Ensino

Fundamental (sexto ao nono ano) e no decorrer do Ensino Médio, nivelando o ensino Cartográfico em cada etapa do ensino, partindo da compreensão de componentes básicos, como pontos de orientação e legenda, indo até interpretações do que se trata um mapa.

O ensino cartográfico contribui para a formação prática dos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apontam que a Cartografia:

[...] possibilita ter em mãos representações dos diferentes recortes desse espaço e na escala que interessa para o ensino e pesquisa. [...] torna-se necessário, também, que essas informações se apresentem espacializadas com localizações e extensões precisas e que possam ser feitas por meio da linguagem gráfica/cartográfica. (BRASIL, 1998, p. 76).

Nessa perspectiva, ao aprender a linguagem cartográfica, o educando poderá compreender de maneira mais eficaz os acontecimentos que circundam a sua realidade vivenciada e se tornará um cidadão mais esclarecido ao entender mapas que representam, por exemplo: mudanças dos fenômenos climáticos, expansão do espaço urbano, crescimento econômico de regiões, dentre outros (BRASIL, 1998).

O desenvolvimento de inovações tecnológicas trouxe uma variedade de ferramentas que auxiliam o professor na tarefa da formação crítico-reflexiva do discente, mas esses artefatos carecem de cuidados ao serem aplicados no ensino cartográfico, assim, elaborar um plano de aula coeso com a realidade em que está inserido trará mais chances de alcançar os objetivos almejados.

Ferramentas como o Sistema de Posicionamento Global (GPS), Google Mapas, Google Earth, atlas e livros didáticos são recursos disponíveis para que o professor possa elaborar suas aulas com atividades interativas que levem os educandos a questionarem, analisarem, criticarem. Seguir essa vertente evita que estudantes caiam em meios arcaicos de aprendizagem que concernem em memorizar de forma repetitiva o conteúdo, propiciando, assim, como aponta Lacoste (1989), uma percepção de uma matéria chata e enfadonha.

Nesse contexto, junto à compreensão teórica e prática relacionada aos ensinamentos cartográficos, caminham os sentidos do educando para o aprendizado da Alfabetização Cartográfica.

2.2 Contextualizando a Alfabetização Cartográfica

A Cartografia Escolar é acompanhada de outras categorias que compreendem um arcabouço de fonte de conhecimento cartográfico, sendo a Alfabetização Cartográfica uma

delas. Conforme Simielli (1999), a Alfabetização Cartográfica compõe a compreensão de noções de visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional, imagem bidimensional; alfabeto cartográfico: ponto, linha e área; construção da noção de legenda; proporção e escala; lateralidade, referências e orientação.

Oliveira, Souza e Rocha (2016, p. 278) correlacionam que:

A alfabetização cartográfica refere-se ao processo de domínio e aprendizagem de uma linguagem constituída de símbolos, de uma linguagem gráfica (a Cartografia possui códigos e símbolos definidos - convenções cartográficas). No entanto, não basta à criança desvendar o universo simbólico dos mapas, é necessário criar condições para que o aluno seja leitor crítico de mapas ou um mapeador consciente. O processo de alfabetização cartográfica compõe essa apropriação e interpretação dos símbolos cartográficos, que podem oportunizar ao aluno a aplicabilidade posterior em leituras de mapas e contextos espaços-temporais.

Conhecer os códigos expressos na Cartografia torna-se fundamental para saber realizar a leitura cartográfica. O educando, ao aprimorar a técnica de conhecer o mundo por meio de representações em mapas, contribui para aguçar a curiosidade e aprender as localidades que existem no globo. Dessa forma, o estudante vai conseguir identificar o espaço de cada município, país e continente, e quando tiver informações como temperatura ou índices sociais de determinado lugar, saberá interpretá-las.

Ferreira (2017, p. 76) diferencia a Cartografia de Alfabetização Cartográfica, refletindo que a

Cartografia é o campo científico que trata dos estudos para a elaboração de mapas e representações cartográficas de qualquer parte da superfície da Terra, através de mapas, cartas, maquetes e gráficos, partindo das observações de quem elabora esses materiais utilizando sistemas de projeções e de escala. Já a Alfabetização Cartográfica refere-se ao domínio não só dos códigos utilizados nos mapas e das convenções cartográficas, como da aptidão para elaborar e entender mapas e permitir o desenvolvimento de habilidades e capacidades na leitura do espaço geográfico.

A Cartografia auxilia a Geografia, há uma necessidade da ajuda cartográfica para compreender o espaço, principal objeto de estudo da ciência geográfica. Desse modo, na escola, onde se ensina a Geografia Escolar, o objetivo de ensinar a Cartografia Escolar perpassa, a princípio, pelo entendimento de elementos básicos de um mapa, como título e legenda, para que se possa compreender a informação que quer ser passada, a análise crítica do que ele quer dizer.

Dessa maneira, as informações contidas em um mapa, sua simbologia, as linhas, títulos e outros componentes, são aprendidos na Alfabetização Cartográfica para que o estudante possa

compreender as informações passadas por um mapa e faça as interpretações corretamente que ele quer informar.

Pissinati e Archela (2007, p. 186) destacam que:

Assim como acontece na escrita, a descoberta dos significados que existem no mapa ilumina e encanta a mente dos alunos. Cada vez que o estudante descobre algo novo, seja através de aulas formais, seja por iniciativa própria, novos horizontes surgem e geram curiosidade para que ele avance mais em suas pesquisas. O aprofundamento do conhecimento vai mostrando que sempre há algo mais a descobrir e que cada nova descoberta vai ficando mais rica e interessante. Nesse sentido, descobrir que o mapa é o desenho de uma área vista de cima já é algo fantástico. É como descobrir que “abóbora” e “azar” começam com a mesma letra, mesmo tendo significados tão diferentes. Daí defendermos a expressão alfabetização cartográfica, que consiste no processo de ensino/aprendizagem para que a pessoa consiga compreender todas as informações contidas no mapa.

Alfabetizar o indivíduo cartograficamente é possibilitar uma maior compreensão do espaço que este habita, fazendo com que o sujeito entenda que o mapa é a representação do espaço vista por cima, e que desse espaço podem ser feitos recortes e representar tanto locais em escalas menores quanto maiores, partindo desde a amostra de um país à de um bairro, por exemplo.

Ferreira (2011, p. 41) considera que “a importância da alfabetização cartográfica está aliada ao exercício da cidadania. Valer-se dela para sua autonomia, seu bem estar social e econômico, bem como conhecer-se e reconhecer-se no espaço geográfico.”.

Ferreira (2011) destaca que, aprofundando no conhecimento geográfico do cotidiano educacional, conseqüentemente, iremos chegar à Cartografia Escolar e, simultaneamente, à Alfabetização Cartográfica. O desenvolvimento da aprendizagem cartográfica acompanha o educando por toda a vida, devido à compreensão de um saber específico aplicado que resulta em conhecimento social e uma validação do espaço que ocupa.

Ferreira (2011, p. 41), ainda contribui refletindo que

Ao iniciarmos a tarefa da alfabetização cartográfica, permitimos ao outro o novo, o sentir, o renovar das sensações que já foram vivenciadas, mas ainda não percebidas como, por exemplo, o de um simples desenho da sala de aula, vista de cima. É este contato com os elementos da cartografia, estabelecendo as relações espaciais a partir do referencial de seu conhecimento, que torna possível a leitura, a compreensão e a concepção do espaço geográfico transposto em um mapa.

Alfabetizar o indivíduo cartograficamente traz a possibilidade de maior entendimento da organização do espaço, compreendendo situações históricas e atuais do mundo globalizado, como confrontos geopolíticos separatistas, localização de espaços de valor econômico, social e

ambiental, e mais outros assuntos geográficos. O sujeito, ao compreender o que um mapa quer passar, poderá trazer para si sentimentos relacionados à temática proposta, provocando sensações, ora de revolta, seja por uma guerra, ou de contentamento, por mostrar um espaço arborizado, e assim por diante.

Almeida (1999), por meio da Língua Materna (latim), aborda o significado da palavra alfabetização, que quer dizer decodificação de signos. Segundo Almeida (1999), o conhecimento que se refere à Alfabetização Cartográfica é limitante para as representações elaboradas pelas crianças. Ou seja, após o requisito da compreensão da Alfabetização Cartográfica, carece de ir além das questões que envolvem esse conteúdo, devendo desenvolver o pensamento espacial dos escolares.

Santos e Fachine (2017, p. 501) retratam a Alfabetização Cartográfica como:

A geografia, enquanto ciência que visa discutir as transformações ocorridas no espaço a partir da relação sociedade versus natureza, tem na cartografia um mecanismo didático e eficaz de transmissão das transformações ocorridas no espaço, para tal, é necessário o ensino dessa ciência desde os anos iniciais, de modo a estimular o desenvolvimento das noções espaciais nas crianças. Neste sentido, a cartografia aparece como uma linguagem a ser ensinada e o ensino dessa linguagem perpassa por uma alfabetização: a alfabetização cartográfica.

Conforme Pereira (2017), a Alfabetização Cartográfica é imprescindível para que o discente desenvolva a capacidade de interpretar as representações dispostas em mapas, ocorrendo o aumento da capacidade de percepção e domínio do espaço geográfico pela criança.

Nesse sentido, é válido compreender o que seja pensamento espacial, sendo que:

[...] o uso do mapa para colaborar com o desenvolvimento de um pensamento espacial é imprescindível, já que a representação cartográfica expressa, por meio de sua linguagem de comunicação, a organização espacial da sociedade e, assim, possibilita a sua leitura na perspectiva geográfica. Em suma, o ato de utilizar, ler, refletir e construir um mapa está diretamente relacionado ao processo de um olhar mais espacial. (RICHTER, 2011, p. 30-31).

Para tanto, alfabetizar cartograficamente um discente desenvolvendo propostas pedagógicas no decorrer do ensino fundamental e médio é assegurar o ensino aprendizagem da compreensão da leitura de mapas. Muitos estudantes carregam consigo defasagens na aprendizagem cartográfica, levando a dificuldade de interpretar o que os mapas têm a passar e não conseguindo chegar às informações transmitidas pelo pensamento espacial. Não tem como dissociar a Alfabetização Cartográfica da representação espacial.

Outro destaque refere-se ao processo de alfabetização cartográfica e seus desdobramentos. Os estudos dessa temática possibilitaram uma forte integração da representação espacial com as atividades escolares das séries iniciais do ensino fundamental. Como resultado dessa maior aproximação entre Geografia e Cartografia, foi produzida uma quantidade relevante de publicações referente à área de Cartografia Escolar. (RICHTER, 2011, p. 29).

A Alfabetização Cartográfica é atrelada à representação espacial. Não se faz representações espaciais dos lugares sem saber elementos básicos de um mapa. Esses elementos são fundamentais para guiarem o entendimento do que os mapas querem representar. Por tanto, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, leva-se em consideração conhecimentos básicos cartográficos para que o estudante tenha, no futuro, aptidão para saber lidar com mapas e analisá-los espacialmente.

Ritcher (2011, p. 29) complementa a importância da cartografia escolar para a Geografia, dizendo:

Esse contexto revela que o debate da valorização do uso da Cartografia nas aulas de Geografia atingiu novos patamares, por exemplo, nas orientações e nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental e médio. Esses documentos oficiais indicam a necessidade de desenvolver o trabalho didático-pedagógico de Geografia vinculado ao uso, à aprendizagem e à construção da linguagem cartográfica. Em outras palavras, o mapa é estabelecido como um importante recurso no processo de ensino-aprendizagem da Geografia por contribuir para a formação de uma análise espacial.

O ensino de Cartografia torna-se indispensável para o indivíduo, sendo necessário alfabetizá-lo cartograficamente, ensiná-lo tudo que compõe um mapa quanto à sua simbologia, orientação, dentre outros, enquanto estiver no período da educação básica, para que se possa desenvolver a percepção dos espaços vividos e as suas realidades, a fim de contribuir para a construção do conhecimento robusto e transformador.

CAPÍTULO 3 - AÇÃO E REFLEXÃO DO SUBPROJETO ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

Neste capítulo, apresentamos a discussão dos dados coletados, que se apresentam em formas de narrativas. Foram pedidas para os sujeitos da pesquisa informações por meio de um roteiro de perguntas em que os ex-pibidianos nos contaram como foi sua experiência durante a participação no PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica. Pedimos também a narrativa de uma coordenadora do Subprojeto Alfabetização Cartográfica (SAC), a fim de que esta trouxesse conhecimentos sobre o subprojeto.

As questões foram elaboradas com a intenção de que os sujeitos ex-pibidianos pensassem como o subprojeto contribuiu em sua formação docente e em sua Alfabetização Cartográfica, elaborando as narrativas a partir das experiências que obtiveram durante a trajetória de suas participações no PIBID. Já para a coordenação, o intuito foi conhecer como o subprojeto foi elaborado e a opinião desse sujeito da pesquisa quanto aos resultados alcançados pelo SAC.

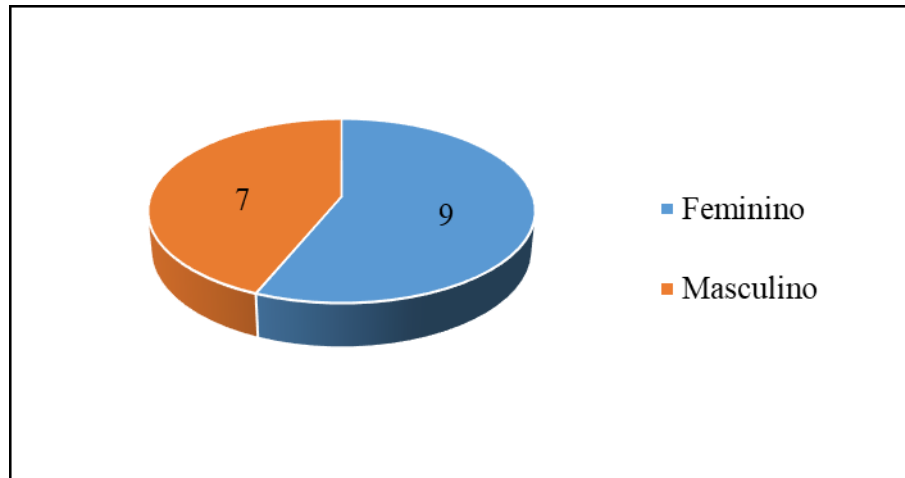
Ao longo do texto, refletimos sobre o que os ex-pibidianos nos narraram e trazemos junto a esses relatos a narrativa da coordenadora para compor as informações dos dados da pesquisa. Neste capítulo, também mostramos os sujeitos da pesquisa e o cotidiano do SAC, apresentando a escola de funcionamento e como acontecia o subprojeto no ambiente escolar.

3.1 Apresentando os sujeitos da pesquisa

As informações apresentadas pelos participantes desta pesquisa serão mostradas em gráficos e têm a finalidade de conhecermos quem apresentou as narrativas deste trabalho, sendo esses, primeiramente, os acadêmicos e, depois, a coordenadora do SAC. Vale lembrar que foram 22 participantes do SAC, porém, seis ex-pibidianos não foram encontrados no decorrer da pesquisa, totalizando 16 participantes envolvidos neste trabalho que passaram pelo SAC. Quanto à coordenação, o SAC obteve quatro coordenadores, coletamos a narrativa apenas de uma coordenadora que esteve presente no mesmo grupo do SAC.

O Gráfico 1 mostra o gênero dos sujeitos da pesquisa.

Gráfico 1 – Gênero dos sujeitos da pesquisa

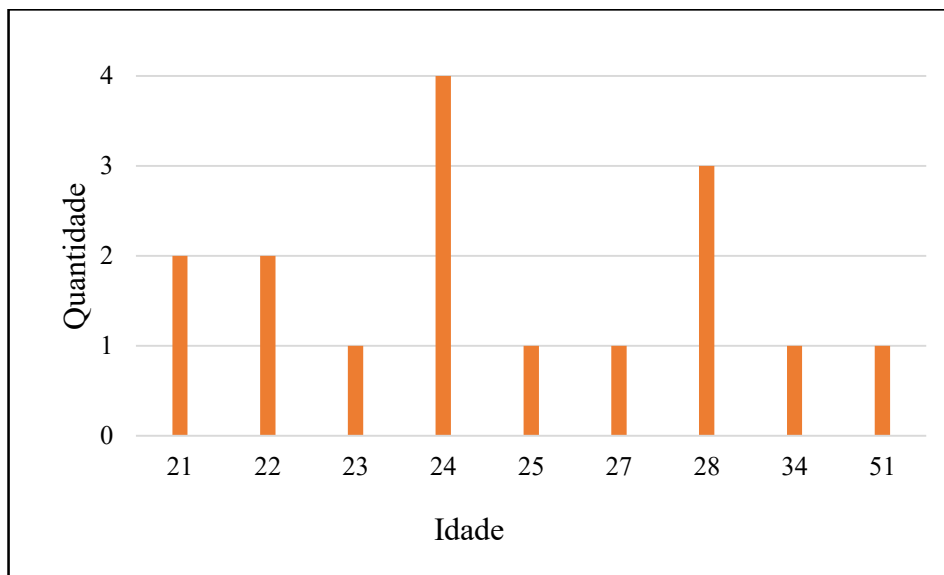


Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Dentre os ex-pibidianos que passaram pelo SAC, nove são do gênero feminino e sete são do gênero masculino.

O gráfico 2 apresenta a idade dos ex-pibidianos participantes do SAC.

Gráfico 2 – Idade dos sujeitos da pesquisa



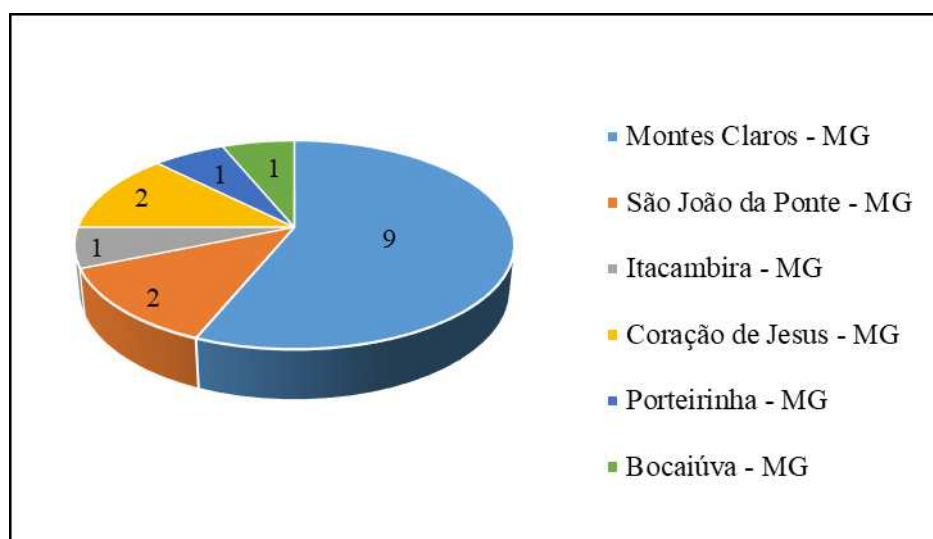
Fonte: Pesquisa direta, 2019.

O gráfico 2 apresenta a idade dos pibidianos participantes da pesquisa no ano de 2019: dois tinham 21 anos de idade, dois possuíam 22 anos de idade, um tinha 23 anos, quatro tinham 24 anos, um tinha 25 anos, um tinha 27 anos, três tinham 28 anos, um tinha 34 anos e um tinha 51 anos.

Os dados mostram que a maioria dos acadêmicos que participaram do SAC foi composta por jovens de 21 a 28 anos, sendo que apenas dois participantes possuíam mais de 30 anos de idade.

O gráfico 3 apresenta o lugar de origem dos ex-pibidianos do SAC.

Gráfico 3 – Cidade natal dos sujeitos da pesquisa



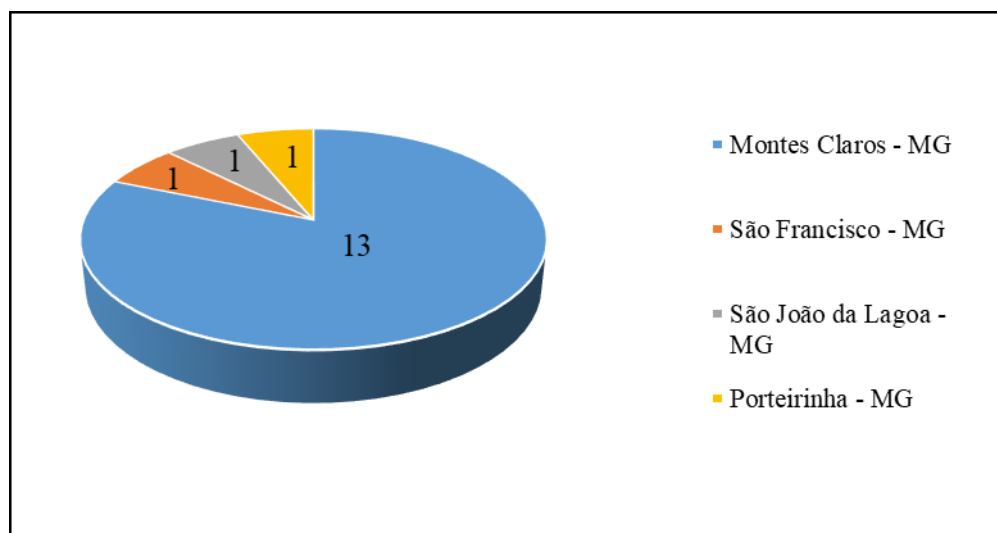
Fonte: Pesquisa direta, 2019.

No gráfico 3, podemos verificar de onde eram os pibidianos, sendo que nove eram naturais de Montes Claros, dois de São João da Ponte, um de Itacambira, dois de Coração de Jesus, um de Porteirinha e um de Bocaiúva.

Isso mostra que sete dos pibidianos do SAC não são da cidade da Unimontes, sendo ela, Montes Claros, local onde ocorre a Licenciatura em Geografia em que alguns destes já estão graduados e outros estão finalizando o curso.

O Gráfico 4 mostra onde os sujeitos moram.

Gráfico 4 – Cidade onde os sujeitos moram

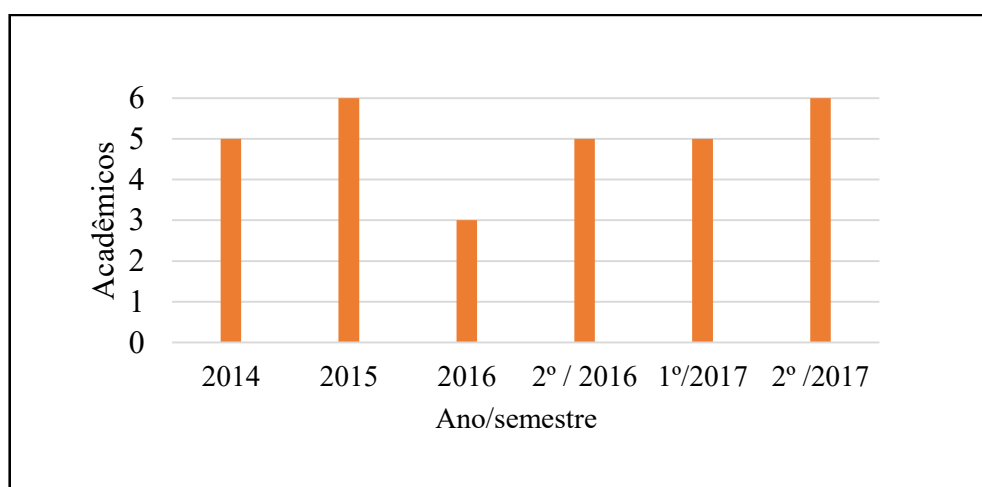


Fonte: Pesquisa direta, 2019.

O gráfico 4 mostra que, referente aos pibidianos, 13 moram em Montes Claros, um em São Francisco, um em São João da Lagoa e um em Porteirinha. Contrastando com os dados do gráfico 3, quatro participantes do programa que nasceram e moravam em outra cidade, sendo elas São João da Ponte, São Francisco, Itacambira e Bocaiúva mudaram para Montes Claros para realizarem o curso superior. Dois participantes iam e voltavam para suas cidades diariamente para cursarem a graduação, sendo as cidades São João da Lagoa e Porteirinha.

O gráfico 5 mostra o tempo de participação dos acadêmicos no SAC.

Gráfico 5 – Quantidade de acadêmicos participantes do SAC por ano

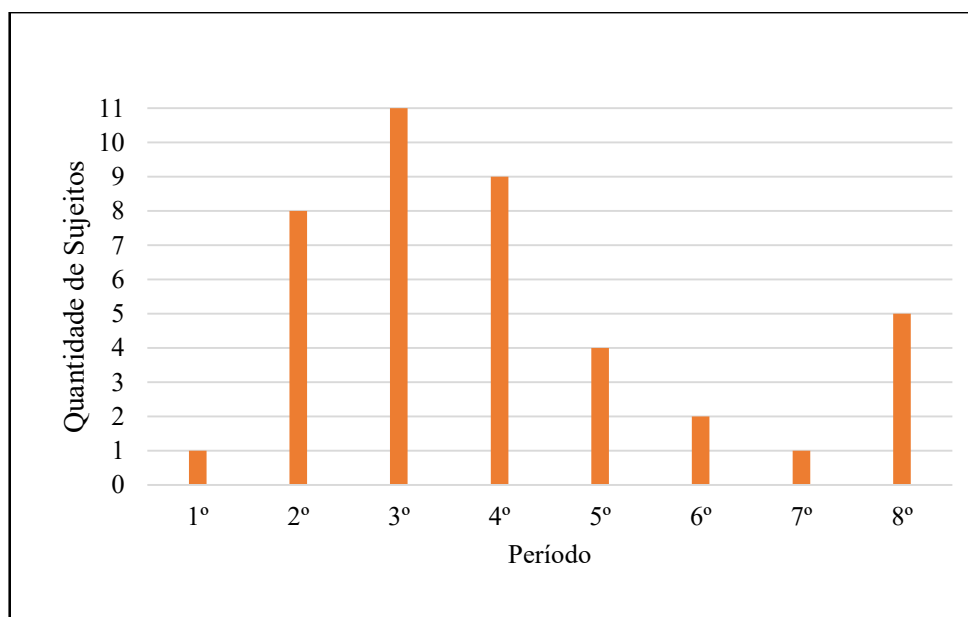


Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Nesse gráfico, buscamos saber quantos acadêmicos participantes desta pesquisa passaram pelo SAC do ano de seu início, que foi no primeiro semestre de 2014, até o ano de sua conclusão, que foi no final do segundo semestre de 2017. Em 2014, passaram pelo SAC cinco acadêmicos, em 2015, seis acadêmicos. No ano de 2016, houve um remanejamento de acadêmicos entre os subprojetos existentes do PIBID no departamento de Geografia, e dentre os participantes desta pesquisa, até o final do primeiro semestre de 2016, estiveram apenas três pibidianos no SAC. Esses acadêmicos cursavam o último período de graduação e, por isso, ficaram somente um semestre conosco. Após a conclusão do curso dos três participantes do primeiro semestre de 2016, vieram novos integrantes para a nossa equipe no segundo semestre de 2016, totalizando cinco participantes. No primeiro semestre de 2017, continuamos com cinco integrantes e, no decorrer do segundo semestre de 2017, somamos mais um integrante, contando com seis participantes do SAC até o fechamento dos seus trabalhos no final do ano de 2017.

O gráfico 6 mostra o período acadêmico de participação dos sujeitos.

Gráfico 6 – Período acadêmico de participação dos sujeitos



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

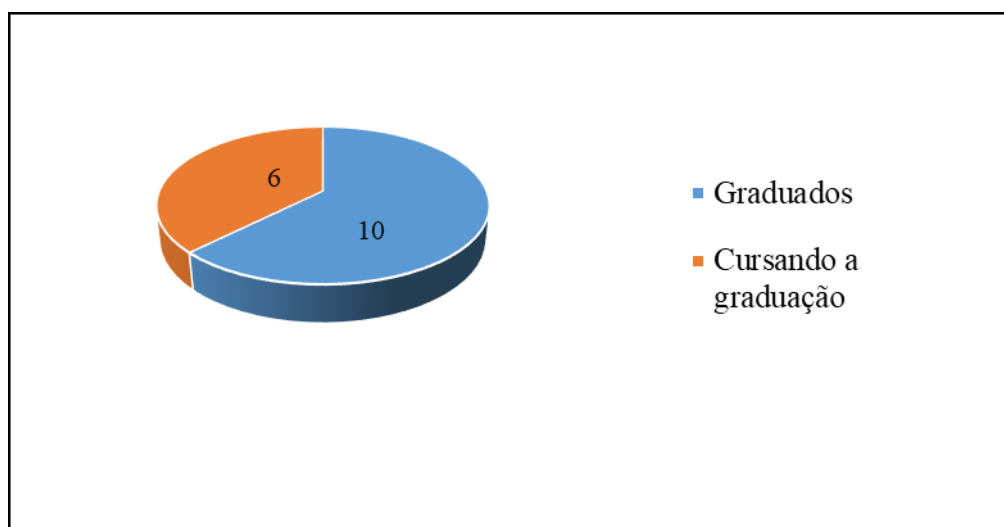
O gráfico 6 exhibe em quais os períodos do curso de licenciatura em Geografia os acadêmicos estavam ao perpassar pelo SAC do seu início ao fim, e quantos pibidianos participantes da pesquisa passaram por determinado período durante a ocorrência do SAC, sendo que o mesmo acadêmico pode ter passado pelo SAC por vários períodos diferentes.

Um pibidiano participou do SAC quando estava no primeiro período, oito estavam no segundo período, 11 estavam no terceiro período, nove no quarto período, quatro no quinto período, dois no sexto período, um no sétimo período e cinco estavam no oitavo período.

Os dados mostram que os acadêmicos selecionados para participarem do SAC estavam no princípio do curso, estando até na metade do curso, ou seja, até no quarto período. Isso foi positivo para a formação desses licenciandos, já que tiveram contato com a escola desde o princípio da graduação, praticando desde o início a docência no espaço escolar, não tendo que esperar até o período do estágio curricular para terem essa experiência com o ambiente escolar.

O gráfico 7 procurou saber quantos dos ex-pibidianos participantes da pesquisa já eram graduados.

Gráfico 7 – Quantidade de ex-pibidianos já graduados e ainda na graduação

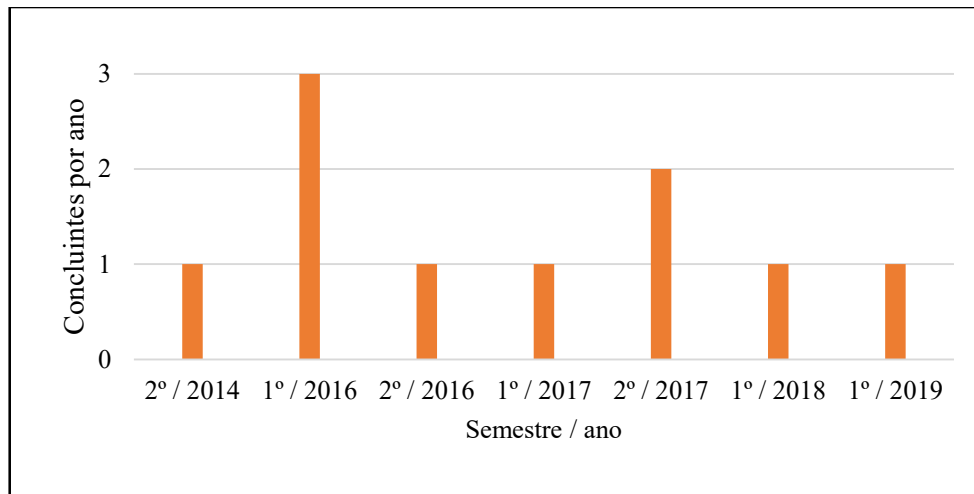


Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Conforme demonstrado no gráfico 7, dos pibidianos participantes da pesquisa, dez já eram graduados em licenciatura em Geografia e seis ainda não haviam concluído o curso.

O gráfico 8 buscou saber em qual ano os ex-pibidianos que já eram graduados concluíram o curso.

Gráfico 8 – Ano em que os ex-pibidianos concluíram a graduação

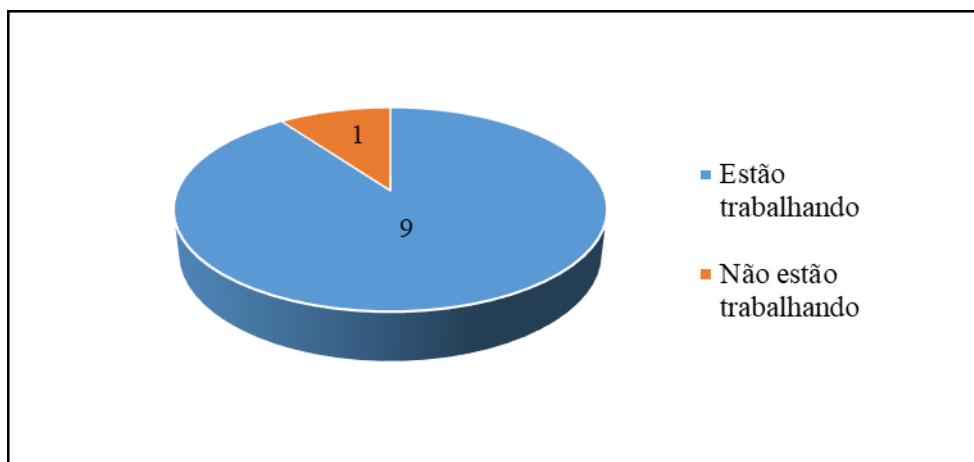


Fonte: Pesquisa direta, 2019.

O gráfico 8 mostra uma questão destinada aos ex-pibidianos que já haviam concluído a graduação, e foi verificado que, dos participantes da pesquisa, houve conclusão do curso no segundo semestre de 2014 de um acadêmico, no primeiro semestre de 2016 foram três concluintes, no segundo semestre de 2016 houve um concluinte, no primeiro semestre de 2017 houve um, no segundo semestre de 2017 tiveram dois, no primeiro semestre de 2018 foi um e no primeiro semestre de 2019 houve um concluinte.

O gráfico 9 foi direcionado à pergunta especificamente para os ex-pibidianos já graduados.

Gráfico 9 – Ex-pibidianos graduados que se encontram trabalhando

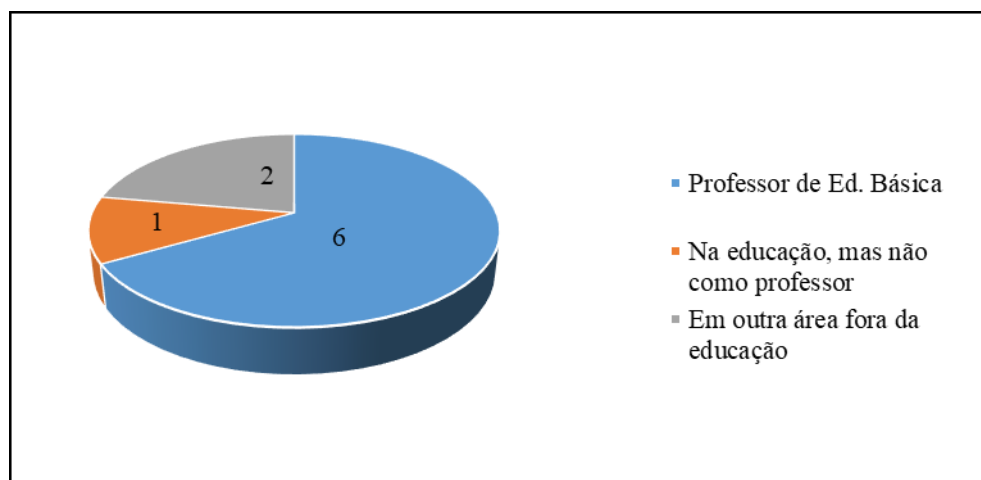


Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Nessa questão, partimos do pressuposto de que os acadêmicos esperariam findar a graduação para começarem a trabalhar, por isso, direcionamos a questão para os já graduados e com interesse em saber se estavam inseridos no mercado de trabalho. Nove dos acadêmicos já graduados estavam trabalhando e apenas um não se encontrava trabalhando.

Na sequência, o gráfico 10 apresenta o resultado do questionamento aos ex-pibidianos já graduados que intencionou saber em que eles estavam trabalhando.

Gráfico 10 – Cargo de trabalho dos ex-pibidianos já graduados

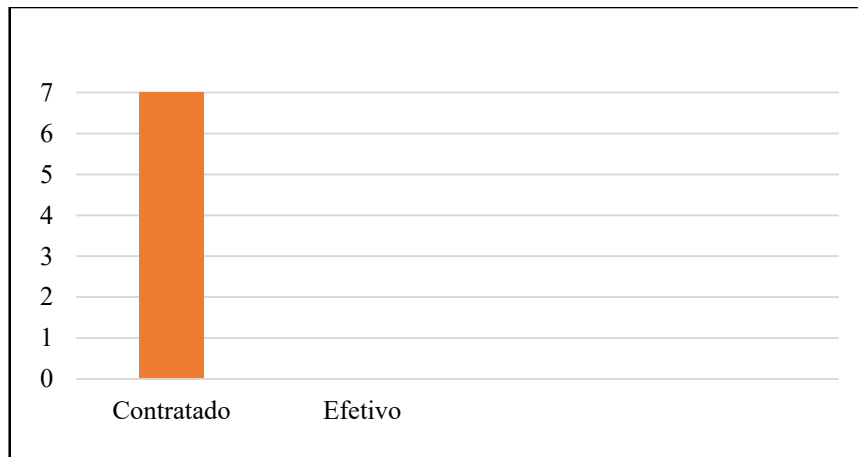


Fonte: Pesquisa direta, 2019.

A resposta apresentada foi que seis ex-pibidianos estavam trabalhando como professores na educação básica, um estava trabalhando na educação, mas não como professor, e dois estavam em outra área, fora da educação. O número de ex-pibidianos que estavam atuando como professores é expressivo, mais da metade dos participantes da pesquisa já graduados estava inserida na sala de aula como docente. O participante que atuava na educação, mas não como professor, informou que exercia o cargo de auxiliar docente. Assim como esse participante, os outros dois que atuavam em outras áreas fora da educação, um como auxiliar de produção e outro como produtor rural, disseram que, pela alta concorrência de aulas no norte de Minas Gerais e por não estarem entre as prioridades para conseguirem cargos de docência nas escolas públicas, tiveram que partir para outros trabalhos.

O gráfico 11 informa a situação do emprego dos pibidianos que se encontravam trabalhando.

Gráfico 11 – Situação do cargo dos ex-pibidianos

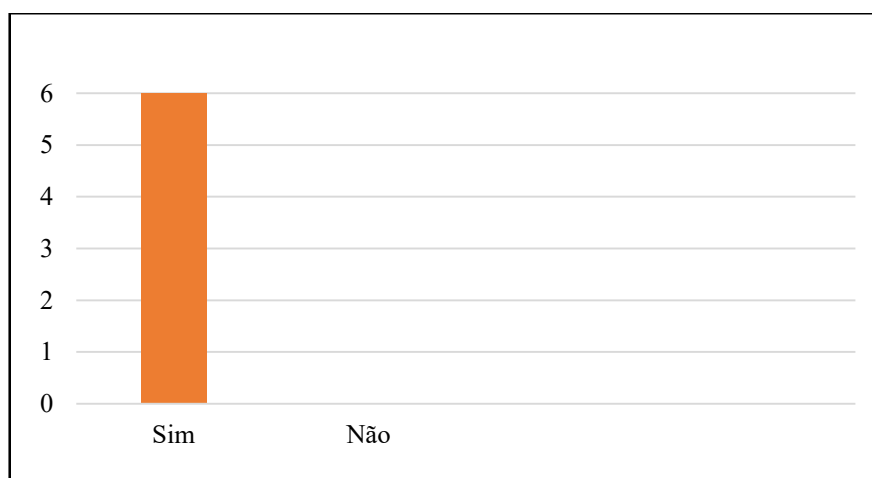


Fonte: Pesquisa direta, 2019.

O gráfico 11 mostra os dados da questão que procurou saber qual a situação dos cargos dos pibidianos que se encontravam no mercado de trabalho na área da educação, e foi possível verificar que sete pibidianos estavam em cargos contratados nas esferas estadual, municipal e privada, sendo que um ex-pibidiano se encontrava trabalhando na esfera privada e pública estadual, um ex-pibidiano na esfera pública estadual e municipal e cinco ex-pibidianos na esfera pública estadual.

Aprofundando nas questões que envolvem a situação da ocupação de trabalho dos ex-pibidianos, o gráfico 12 retrata se os que estavam trabalhando na docência atuavam com a disciplina de Geografia.

Gráfico 12 – Ex-pibidianos que trabalham com a disciplina Geografia



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

O gráfico 12 mostra o resultado dessa questão. Detectamos que seis dos ex-pibidianos que atuavam como docentes estavam trabalhando com a disciplina de Geografia em sala de aula.

É válido destacar que averiguamos que os pibidianos que atuantes como docentes de Geografia e que estudaram em Montes Claros, mas se locomoviam de suas cidades diariamente para estudarem, permaneceram em suas cidades após a graduação e estavam lecionando nessas localidades, sendo elas São João da Lagoa e Porteirinha. Um pibidiano que veio para Montes Claros cursar a licenciatura em Geografia voltou para cidade onde morava e se encontrava atuando na mesma, sendo ela São Francisco. Esse fato é benéfico por saber que o SAC capacitou acadêmicos para atuarem também em cidades pequenas do norte de Minas Gerais.

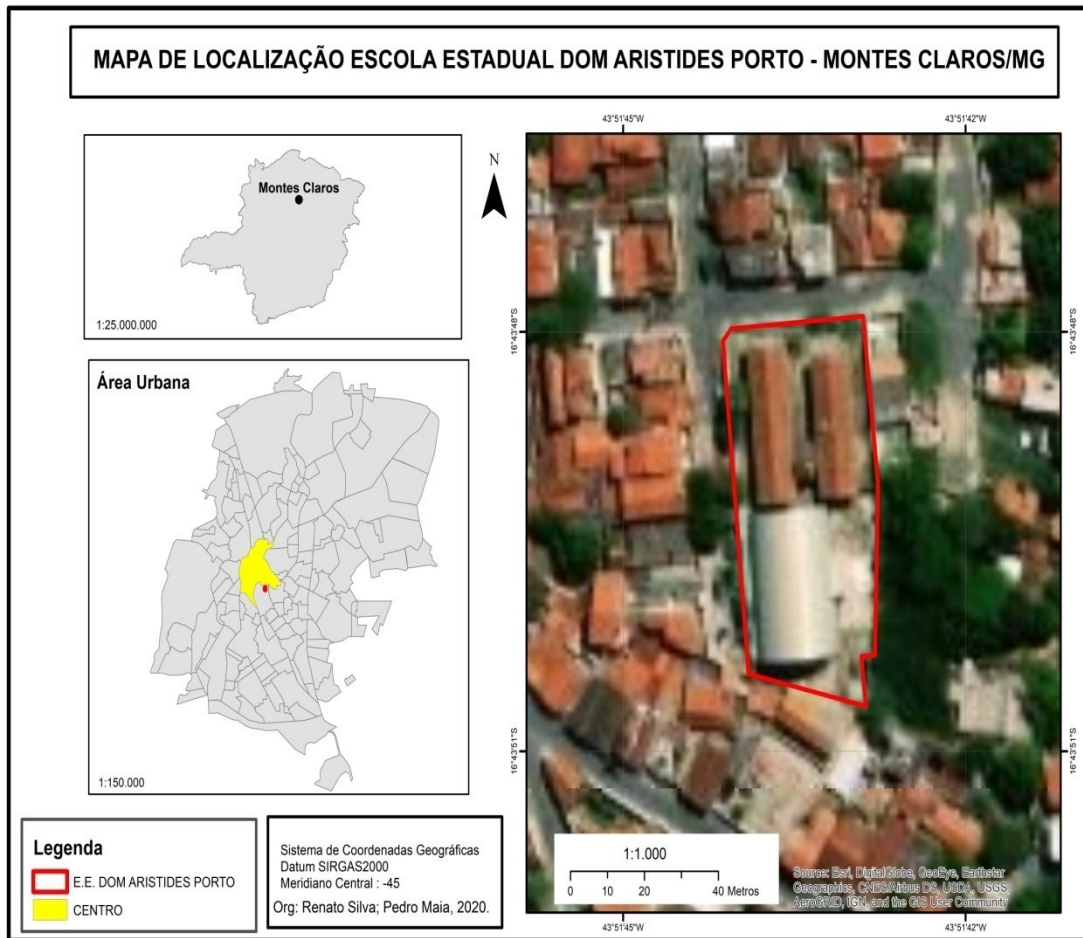
Outro importante sujeito componente desta pesquisa foi a coordenadora do SAC. Essa participante da pesquisa é do gênero feminino, possui 52 anos de idade, nasceu na cidade de Mirabela, localizada no norte do estado de Minas Gerais. Quando os dados foram coletados, residia em Montes Claros e trabalhava como professora na Unimontes havia 12 anos, sendo que era efetiva nessa universidade desde dezembro de 2015, atuando na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Já foi coordenadora de outro subprojeto do PIBID, nomeado Subprojeto Geografia que não determinava um conteúdo em específico para o seu desenvolvimento. Esse subprojeto teve duração de 05/2010 a 02/2014. O último envolvimento com o PIBID foi no Subprojeto Alfabetização Cartográfica, o qual coordenou de 03/2014 a 03/2018.

3.2 Cotidianidade do Subprojeto Alfabetização Cartográfica

Antes de começar a análise das narrativas, é necessário que conheçamos a unidade de ensino onde foi desenvolvido o SAC e mostremos como se dava a organização para o funcionamento cotidiano do subprojeto.

A escola que recebeu o SAC chama-se Escola Estadual Dom Aristides Porto, localizada na Rua Capitão Enéas, no bairro Morrinhos na cidade de Montes Claros. O mapa 2 mostra a localização da escola na cidade de Montes Claros.

Mapa 2 – Localização da Escola Estadual Dom Aristides Porto em Montes Claros – MG



Fonte: Google Earth, 2019.

Conforme exposto no mapa 2, o bairro onde se localiza a escola é ao lado do centro e concentra majoritariamente famílias de baixa renda. A escola que atende os alunos do Ensino Fundamental e Médio dessa comunidade possui, em sua infraestrutura, oito salas de aula, uma sala com computadores, uma biblioteca, uma cantina, dois banheiros, uma secretaria, uma quadra, uma sala de recursos, uma sala dos professores, um pátio coberto e um pátio descoberto. A escola possui recursos didáticos, como dois *datashows*, um aparelho de som, duas caixas de som, um televisor, dois notebooks, um DVD e uma máquina para reprodução de cópias. No mosaico 1, encontramos figuras da escola.

Mosaico 1 – Fotos de partes da escola



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

As fotos dão uma noção da estrutura da escola e mostram, na figura A, uma sala de aula, B a biblioteca da escola, C o laboratório de informática e D a quadra, que foram os espaços mais utilizados na escola para aplicação das intervenções do SAC. Essa unidade escolar é pequena, possui poucas salas de aula, sendo uma turma para cada série, comportando poucos estudantes. O quadro 1 mostra o número total de estudantes matriculados na escola nos anos de funcionamento do SAC nessa instituição de ensino.

Quadro 1 – Número de alunos matriculados na escola

Ano	Alunos matriculados
2014	124
2015	148
2016	131
2017	124

Fonte: Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), 2019.

Os dados do Quadro 1 mostram a quantidade de discentes matriculados no ensino regular de toda a escola. Interpretando o quadro, no ano de 2014, foram 124 matriculados, no ano de 2015, foram 148 matriculados, em 2016, obteve 131 matrículas e, no ano de 2017, foram 124 matrículas. A quantidade de educandos em cada ano matriculados mostra um número pequeno de estudantes na escola, o que demonstra como essa instituição de ensino é pequena em quantidade de estudantes. Cada turma de cada série comumente continha em torno de 20 a 25 discentes matriculados.

O público com o qual o SAC desenvolveu os trabalhos foi composto por discentes dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio e por estudantes que participavam do Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI). Esse projeto possui disciplinas que funcionam como oficinas, tais como jardinagem, fotografia e outras, além de reforço de Português e Matemática no contraturno das aulas para os escolares de maior vulnerabilidade social.

O PROETI funcionava em todas as séries do Ensino Fundamental e o SAC aproveitava os discentes dos anos finais do Ensino Fundamental participantes desse projeto no turno vespertino para aplicar as intervenções planejadas. As intervenções não eram aplicadas exclusivamente com os estudantes participantes do PROETI, quando aplicávamos as ações do SAC no turno vespertino, às vezes era destinada para os discentes do 6º ao 9º ano e, outrora, para o Ensino Médio, que se dirigiam no período da tarde à escola, para participarem da intervenção proposta pelo SAC. Os educandos que participavam desse tipo de atividade eram motivados a comparecerem por meio de pontuação extra na disciplina de Geografia.

No SAC, a equipe, ou seja, os ex-pibidianos, os professores supervisores e os coordenadores consideravam como intervenção as ações desenvolvidas pelo subprojeto como oficinas e aulas ministradas na sala de aula da escola. Essas foram as principais atividades realizadas durante o SAC. Nas oficinas, o conteúdo cartográfico sempre era explicado antes de começar a prática baseada no tema escolhido, por meio, na maioria das vezes, de jogos. Já as aulas, eram ministradas pelos pibidianos junto dos professores supervisores. Os acadêmicos viam qual conteúdo que o professor estava trabalhando e planejavam alguma atividade cartográfica em cima do tema, uma vez que as atividades cartográficas podem ser utilizadas em todos os conteúdos da Geografia.

Conforme a descrição do Projeto Institucional do PIBID da Unimontes (2013), com relação ao tempo de serviço, eram cumpridas oito horas semanais pelos acadêmicos e oito semanais pelos supervisores, sendo realizadas da seguinte maneira: em uma semana, os supervisores encontravam os pibidianos na Unimontes para planejarem oficina. Nesse dia, em conjunto, eram levantadas ideias, pensado no material didático que seria utilizado, separadas as

tarefas que cada um iria cumprir para a realização da oficina. Quanto às aulas, os pibidianos conversavam com os supervisores e viam onde estavam no planejamento anual para que fosse possível preparar a aula envolvendo alguma atividade cartográfica em cima do conteúdo que os professores estivessem trabalhando. Nesse momento, eram tiradas dúvidas para que, na hora em que estivessem ministrando na sala de aula, não houvesse repasse de informações erradas sobre o conteúdo para os educandos. E, assim, na outra semana, ocorria a aplicação da oficina e da aula elaborada.

Dentre essas reuniões de encontro para planejamento na Unimontes, os supervisores encaixavam grupos de estudo trazendo artigos relacionados ao ensino de Geografia e a Cartografia Escolar para aprimorar o conhecimento dos pibidianos, para que, assim, fosse possível fluir ideias para elaboração de oficinas e aulas atraentes para os educandos da escola. Além disso, também tinham como objetivo já possuírem uma bagagem para a escrita do referencial teórico quando fossem elaborar os trabalhos acadêmicos

Os pibidianos que estudavam de manhã eram os que realizavam as oficinas no período da tarde na Escola Dom Aristides, e os acadêmicos que estudavam de noite eram os que ministravam aulas para os educandos da escola no período da manhã. Não necessariamente seguíamos rigorosamente esse padrão, em alguns períodos do SAC houve uma quantidade grande de pibidianos que cursavam a graduação no turno noturno, estes também participavam da aplicação de oficinas no período da tarde, na escola. O dia e horário eram definidos em comum acordo com os membros da equipe para aplicação das intervenções.

Esse cronograma, às vezes, era quebrado, por aparecerem algumas atividades que os acadêmicos e a supervisão deveriam cumprir, como reuniões com supervisores, comparecimento em eventos realizados pelo departamento de Geociências ou por outros setores da Unimontes. Dessa forma, era reorganizada a agenda, conforme a demanda de trabalho.

A atuação no SAC contou com dois professores supervisores, sendo que não foram divididos os acadêmicos para cada um trabalhar com as equipes separadamente. O trabalho foi realizado em conjunto, e os pibidianos que eram inseridos para trabalharem na escola de recepção do SAC realizavam suas funções em um mesmo grupo com os dois professores supervisores os auxiliando, os quais atuavam em harmonia para gerir toda a equipe. Muitas vezes, ocorreu de um dos supervisores entrar na sala de aula do outro colega supervisor para acompanhar a atividade que estava sendo aplicada, colaborando para o andamento da intervenção.

Contudo, o grupo teve variações de quantidade de pessoas de ano para ano de ocorrência do SAC, estando entre cinco e dez pibidianos participantes na equipe. Tanto quando o grupo

era maior, com dez acadêmicos participantes, quanto menor com cinco, era um desafio, pois com dez era difícil manter a ordem, a responsabilidade e manter os acadêmicos incentivados. Já com cinco, o manejo para divisão de tarefas era maior.

3.3 Narrativas sobre Formação Docente

Daremos início à análise da ação e reflexão do SAC a partir da narrativa da coordenação desse subprojeto, em que nos contou a história de como se deu a ideia de elaborar o Subprojeto Alfabetização Cartográfica, enfatizando a necessidade de sua criação.

Na verdade, eu fui uma das pioneiras nesse Programa da Capes na Unimontes na área da Geografia, eu fui a única que se dispôs a escrever o primeiro subprojeto da Geografia e felizmente foi um dos selecionados. Então o subprojeto era mais geral e envolvia a Geografia enfatizando mais a questão da ludicidade no ensino da Geografia. Era desenvolvido nos Campi de Montes Claros e Pirapora. Na segunda edição do PIBID várias outras professoras demonstraram interesse em participar e elaboramos o subprojeto dividido em eixos, entre os quais estava o de Alfabetização Cartográfica. Final de 2013 e início de 2014 foi aberto um segundo Edital que contemplava a Geografia também, vários professores se inscreveram e juntamos todos e elaboramos esse Subprojeto que era subdividido em três eixos: Alfabetização cartográfica, Mídias no ensino da Geografia e Educação para Promoção da saúde. Nesta edição vários professores efetivos concorreram e como eu ainda era contratada, fui a última a escolher e fiquei trabalhando com outra professora que na época era efetivada no Campus de Pirapora. Então na verdade todas construíram os três eixos, mas depois da divisão conversamos eu e a outra professora e achamos que seria melhor para os acadêmicos e até mesmo para os alunos da Educação Básica que trabalhássemos somente a alfabetização cartográfica em Pirapora tendo em vista que os acadêmicos sempre relatavam as dificuldades enfrentadas em relação a esse conteúdo. Em 2015 já efetiva tive a oportunidade de coordenar o Subprojeto em Montes Claros (MG), onde dei continuidade ao Subprojeto de Alfabetização Cartográfica de outra professora, mas houve várias mudanças de escolas e acadêmicos, o que talvez descaracterizou um pouco a Alfabetização Cartográfica ficando mais envolvido em todos os temas da Geografia. Sem sombra de dúvida a criação desse eixo foi importante pois eu e uma orientanda desenvolvemos uma pesquisa sobre o ensino de cartografia nos cursos de Geografia e Pedagogia e chegamos a conclusão que se esses futuros professores de Geografia são formados sem terem habilidades cartográficas suficientes, ao se tornarem educadores seja na escola pública (municipal/estadual) ou privada, estenderão a seus alunos as dificuldades cartográficas a partir de suas dificuldades. Outra importância de se trabalhar a alfabetização cartográfica é realmente proporcionar aos acadêmicos uma relação teoria e prática bem dinâmica, pois quando os acadêmicos licenciados se deparam com as salas de aulas, sentem-se perdidos para aplicar os conteúdos cartográficos junto à Geografia. Então esse Subprojeto Alfabetização Cartográfica deve propiciar aos acadêmicos o experimento de alternativas didáticas, respeitando níveis de ensino, faixas etárias e a condição do aluno, buscando sempre a motivação para que os alunos aprendam os conteúdos e tenham uma aprendizagem significativa. (COORDENADORA DO SAC, 2019).

A coordenadora do SAC já possuía experiência em conduzir subprojeto do PIBID, pois foi a primeira a implantar o programa no curso de Geografia, em 2010. Esse subprojeto era

mais generalizado do que o SAC, podia-se trabalhar com vários conteúdos da Geografia. Após essa experiência positiva no primeiro subprojeto implantado a partir do Edital 2009 do PIBID, e com o crescimento do programa em âmbito nacional, mais professores do departamento de Geografia se interessaram também em desenvolver o PIBID. Como relatado pela coordenadora, a necessidade de elaborar o SAC veio da própria demanda dos acadêmicos do campus Pirapora, por apresentarem dificuldade em relação a esse conteúdo. O que não os diferenciava dos licenciandos em Montes Claros, especificamente dos ex-pibidianos envolvidos no SAC, visto que muitos deles, em suas narrativas neste trabalho, também apresentaram dificuldades em Cartografia, carecendo passar por uma Alfabetização Cartográfica.

A intenção de trabalhar com um Subprojeto de Alfabetização Cartográfica estimava a contribuição de acadêmicos melhor preparados para o trabalho docente e rompendo com a dificuldade na Cartografia Escolar. Esse preparo se deu por meio do que o PIBID proporciona ao licenciando, que são atividades no futuro local de trabalho do acadêmico e atividades que levavam a prática do que aprendiam no teórico dentro dos muros universitários. Nesse sentido, os ex-pibidianos iam se formando profissionais melhor qualificados para o exercício da docência e o ensino-aprendizagem da Cartografia no campo escolar.

No começo da coleta das narrativas para os participantes do SAC, perguntamos o que era formação docente.

Na narrativa, o ex-pibidiano 7 refletiu:

Formação Docente é a formação de professores para atuar na educação básica, essa formação deve ser na modalidade licenciatura com práticas e didáticas voltadas para o ensino. A formação deve ser um processo contínuo e a busca pelo conhecimento e informação deve ser constante. No caso da Geografia, a busca pela informação deve ser diária, pois as informações chegam com muita rapidez. (EX-PIBIDIANO 7, 2019).

A formação docente, em se tratando da formação de professores para trabalharem na educação básica, trata-se dos cursos de graduação na modalidade de licenciatura. No decorrer desses cursos, é discutido como ensinar a ciência, por exemplo, Geografia, Física, Biologia dentre as outras disciplinas na sala de aula, desenvolvendo, no decorrer da graduação, práticas, metodologias de ensino que façam o graduando compreender como se dá o trabalho nas escolas.

Na narrativa do ex-pibidiano 10, foi apresentado que:

Formação docente é o processo formativo do profissional que atua na educação por meio da licenciatura inicialmente, e nesse processo o profissional desenvolve os fundamentos didáticos que o prepara para a sala de aula. A formação docente vai muito além do ensino da teoria, do ensino geográfico, uma vez que apenas o saber geográfico não é o suficiente para estar diante de uma sala de aula. A didática, o

estágio e os programas como o PIBID colaboram com a capacitação do professor para que este se torne apto a estar diante de uma sala de aula. (EX-PIBIDIANO 10, 2019).

Os cursos de licenciatura devem proporcionar ao graduando o contato com a sala de aula. O PIBID é um programa que veio proporcionar aos licenciandos que têm a oportunidade de participar de seus subprojetos um maior contato com o ambiente escolar, o que permite por em prática a teoria apreendida nos espaços acadêmicos, colaborando, assim, para a formação de professores.

O ex-pibidiano 4 entendeu formação docente como

Formação docente ao meu ver, é todo o processo pelo qual um acadêmico de licenciatura passa até a conclusão do seu curso, ou seja, são todas as experiências que nós acumulamos durante os quatro anos de curso e que nos ajudam na nossa construção profissional. (EX-PIBIDIANO 4, 2019).

A formação docente, então, trata-se de uma fase da vida profissional de um indivíduo que cursa licenciatura, composta por experiências que vão auxiliar na composição da formação do profissional que atuará no magistério. Essas experiências são compostas por disciplinas que discutem a docência, como prática de formação, estágio curricular supervisionado, os projetos que envolvem a discussão sobre a docência, podendo ser projetos de extensão ou iniciação científica.

Sobre formação docente, Nóvoa (2017, p. 6) observa:

Existem, hoje, muitas iniciativas e experiências que buscam um caminho novo para a formação de professores. As mais interessantes centram-se numa formação profissional dos professores, isto é, numa ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão.

O autor retrata que a formação docente deve ser prioritária nos cursos que formam professores, no caso do Brasil, a licenciatura. Dessa maneira, a formação de professores deve assegurar uma capacitação ao acadêmico desde que tenha proximidade de onde ele irá exercer sua profissão, sendo esse lugar a escola de educação básica. Assim, preenchendo o vazio existente entre academia e escola, torna-se possível a realização de reflexões para pensar sobre a profissão docente, uma vez que os licenciandos estarão imersos em espaços escolares.

O ex-pibidiano 11 ressaltou em sua narrativa:

A formação docente consiste na preparação do indivíduo para lecionar. Ela atua no desenvolvimento intelectual, ético, prático, psicológico e profissional do futuro docente, fazendo com que este se torne apto para lidar com discentes em salas de aula,

seja na construção do saber como também na maneira de se relacionar com cada um ali presente. (EX-PIBIDIANO 11, 2019).

Um importante aprendizado docente citado pelo ex-pibidiano 11 foi a formação psicológica que o licenciando deve ter. Esse aprendizado deve acontecer de maneira que o acadêmico aprenda a lidar com os diferentes tipos de discentes que são encontrados em uma sala de aula, sendo que muitos desses terão algum transtorno, como, exemplo, déficit de aprendizagem ou hiperatividade. Ainda que minimamente, o docente deve aprender a lidar com os variados tipos de estudantes que se encontram no espaço escolar.

O ex-pibidiano 12 descreveu em sua narrativa:

Formação docente constitui em um conjunto de saberes pré-profissionais, uma junção da formação profissional com a construção da identidade pessoal. Este contexto de formação é um processo contínuo de aprendizagem do teórico à prática na sua formação específica, pois compete ao acadêmico a responsabilidade de conhecer e ampliar estratégias de ensino, para que possa obter bons resultados no processo de formação profissional. (EX-PIBIDIANO 12, 2019).

É perceptível, durante a formação docente, a construção da identidade pessoal no que diz respeito ao seu lado profissional, ou seja, a forma como o acadêmico vai moldando a sua personalidade profissional, lapidando componentes atrelados ao perfil de um profissional docente, como quais ferramentas pedagógicas gosta de utilizar no trabalho, seu comportamento ético, sua colaboração em equipe, sua forma de comunicar com os escolares, dentre outros.

Pimenta (1999, p. 19) compreende a construção da identidade docente como sendo:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações por que prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. 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, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A construção da identidade docente é um todo que envolve o profissional do magistério. É o seu dia a dia e as práticas possíveis de serem realizadas em seu cotidiano, é o perfil de demanda de educandos de uma escola, é a infraestrutura escolar, é a formação de seus colegas de trabalho, é a formação continuada de seus colegas de trabalho, entre outros componentes que tecem a formação e elaboram um perfil de profissional do magistério. Tudo o que está ao redor

do docente, seja abstrato ou concreto, influencia na sua identidade docente, seja um colega que o motiva na formação continuada, seja uma escola bem equipada que o impulsiona a desenvolver práticas diferenciadas, ou até mesmo sua trajetória de vida que leva a compor a sua identidade no trabalho docente.

O ex-pibidiano 13 compreendeu a formação docente como:

A formação docente é o processo de aprendizado no período da graduação de licenciatura em que o acadêmico estuda os conteúdos e também estuda as metodologias e didáticas da prática docente como ser, como fazer, fazer pra quem, e isso é diferencial da licenciatura em comparação com o bacharel, pois são estudadas as teorias e praticadas durante o estágio supervisionado onde o graduando tem o primeiro contato com a sala de aula e a prática escolar. Isso contribui no processo de formação docente, além de ser um divisor de água para quem quer seguir na profissão docente, pois encontram uma amostra dos desafios do cotidiano escolar. (EX-PIBIDIANO 13, 2019).

O que torna o curso de licenciatura em Geografia diferente da modalidade em bacharelado é voltar os conhecimentos geográficos para a escola. Nesse caso, uma das tarefas que cabe à formação docente é ensinar ao licenciando como transmitir esse conhecimento para os escolares dos anos finais do ensino fundamental e médio. Uma importante etapa para aplicar esse conhecimento apreendido no curso de licenciatura é a disciplina de Estágio supervisionado, em que os acadêmicos têm o contato com a escola e com a sala de aula, infiltrando no que o aguarda em sua vida profissional.

A segunda pergunta que orientou o roteiro das narrativas foi com o intuito de saber se o PIBID ajudou na formação docente dos participantes e foi pedido que relatassem como ocorreu essa contribuição.

Mostramos, aqui, a narrativa do ex-pibidiano 12, relacionada a essa questão:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID foi imprescindível no meu processo de formação à docência, pois durante o percurso de formação dos cursos constituídos pela licenciatura é essencial ter o contato direto com os discentes das escolas da rede básica de ensino e engajar os conhecimentos teóricos da academia com a prática no ambiente escolar. Nesta vertente, ao ter a oportunidade ao longo do processo de formação em aproximar e conhecer suas peculiaridades, fui moldando meu perfil de futura profissional antes mesmo de começar a exercer as atividades didático-pedagógicas do Estágio Curricular Supervisionado. Graças a essa experiência no programa PIBID, obtive diversas contribuições no meu perfil de futura docente da educação básica. (EX-PIBIDIANO 12, 2019).

A partir dessa narrativa do sujeito da pesquisa, podemos perceber a contribuição do PIBID para a formação docente, especificando nesse processo de formação a inclusão do licenciando no ensino básico e, nesse ambiente, possibilitando aprimorar as suas habilidades,

colocando em prática o que foi apreendido nas aulas da universidade, aproximando a escola básica da universidade, ao por em prática a teoria apreendida.

Foi destacado pelo ex-pibidiano 12 o valor de começar a ter o contato com a educação básica antes do estágio supervisionado. No curso de licenciatura em Geografia da Unimontes, são realizadas observações nos ensinos fundamental e médio no quinto e sexto períodos da graduação, e a regência do estágio no sétimo e oitavo período da graduação. Esse narrador entrou no PIBID antes do começo do estágio curricular supervisionado, o que podemos dizer que ajudou na compilação da formação do ser professor, pois o contato com os discentes e com a escola faz com que o graduando se familiarize com sua futura profissão.

A narrativa do ex-pibidiano 10 apresenta:

Não só ajudou, como também foi o responsável por despertar o desejo e prazer em ensinar Geografia. Antes de participar do programa não pensava jamais em lecionar, o meu desejo era fazer um bacharelado e não trabalhar na educação. Sempre fui o aluno tímido que não gostava de apresentar trabalhos durante o ensino médio, e ao participar do PIBID, como entrei logo no 2º semestre da graduação, o contato com a sala de aula como professor veio cedo, então descobri um lado que até então não existia em mim. As gincanas, oficinas desenvolvidas serviram para aumentar o leque de formas para trabalhar o conhecimento e que ele pudesse chegar de diferentes modelos aos discentes. (EX-PIBIDIANO 10, 2019).

Um dos objetivos do PIBID é incentivar a docência para a educação básica e esse relato recolhido mostra que o participante foi motivado por esse programa. Cabe ressaltar que a experiência proporcionada pelo programa oportuniza o graduando a perceber, também, se é realmente o magistério que ele quer para a sua vida profissional, o que contribui para que o indivíduo não se frustre, já que terá o contato com a realidade de ensino, podendo observar o cotidiano de trabalho, dialogar com o professor supervisor e com outros professores sobre a trajetória docente e, assim, ajudar em suas escolhas profissionais.

Durante o Subprojeto Alfabetização Cartográfica, da parte dos supervisores, era promovido o incentivo para a docência, que mostrava como lidar com as adversidades encontradas na escola onde ocorria o subprojeto, por exemplo, mencionava para os graduandos partes que motivam o docente no caminho da profissão, bem como quando os educandos da educação básica são aprovados em concursos como vestibulares e mostram gratidão ao trabalho realizado pelo professor, ou quando o professor consegue atingir o objetivo de uma aula bem elaborada, fazendo com que os escolares entendam o conteúdo e alcancem o propósito da aprendizagem. Era mencionado ainda, por exemplo, como lidar com a falta de material didático, como *datashow* e folhas para reprodução de cópias, e o que o licenciando deveria fazer frente

a esse tipo de situação encontrada no ambiente escolar, preparando assim o pibidiano para resolver adversidades que surjam, sem desanimar.

A narrativa do ex-pibidiano 2 mostrou que:

Foi através do programa PIBID que eu tive meu primeiro contato com a sala de aula. A escola antes do PIBID era um campo inexplorado para mim como acadêmica e continuaria sendo por um bom tempo se eu não tivesse participado do programa no início da minha graduação. As vivências do PIBID foram e ainda são para mim, importantes até mesmo para a contextualização de temas sobre o ensino básico na Universidade. O PIBID me auxiliou a pensar o planejamento para aplicação de aulas e oficinas, pois, estes momentos serviram de aprendizado em lidar com os discentes, que no meu caso eram do ensino fundamental. (EX-PIBIDIANO 2, 2019).

Mais uma participante deixou claro em sua narrativa o valor de começar a ter contato com a educação básica desde o início do curso de licenciatura. Não é raro na Licenciatura em Geografia da Unimontes o contato com a escola começar após a metade da graduação e existir essa carência de horas voltadas para questões didáticas no currículo. Como descrito neste trabalho anteriormente, pesquisas realizadas por autores como Gatti (2017), Saviani (2011), Libâneo (2015), as licenciaturas no Brasil possuem uma carência muito grande na parte que diz respeito à prática escolar, ou seja, colocar o acadêmico em contato com o seu futuro ambiente de trabalho e discutir como ensinar para educandos da educação básica, o que se ensinar e assim tornar possível uma formação docente mais próxima da realidade da educação básica.

O Quadro 2 mostra a grade curricular do curso de licenciatura em Geografia da Unimontes que estava em vigência quando os participantes do SAC cursaram a graduação nessa universidade.

Quadro 2 – Grade curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes

Disciplinas – 1º Período	Carga Horária					
	Teóricas	Práticas		AS	TAS	CHA
		PF/PA	Estágio			
História do Pensamento Geográfico	72			04	72	60
Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia	72			04	72	60
Fundamentos de Geologia I	54	18		04	72	60
Sociologia	72			04	72	60
Prática de Formação em Geografia		72		04	72	60
Subtotal	270	90			360	300
Disciplinas – 2º Período	Carga Horária					
	Teóricas	Práticas		AS	TAS	CHA
		PF/PA	Estágio			
Cartografia	54	18		04	72	60
Filosofia	72			04	72	60
Climatologia	54	18		04	72	60
Teoria e Método da Geografia	54	18		04	72	60
Fundamentos de Geologia II	72			04	72	60

Subtotal	306	54			360	300
Disciplinas – 3º Período	Carga Horária					
	Teóricas	Práticas		AS	TAS	CHA
		PF/PA	Estágio			
História Econômica	72			04	72	60
Geocartografia	54	18		04	72	60
Geomorfologia	54	18		04	72	60
Didática	72			04	72	60
Geografia da População	54	18		04	72	60
Subtotal	306	54			360	300
Disciplinas – 4º Período	Carga Horária					
	Teóricas	Práticas		AS	TAS	CHA
		PF/PA	Estágio			
Geografia da Energia e Indústria	54	18		04	72	60
Hidrografia	54	18		04	72	60
Psicologia da Educação	72			04	72	60
Geografia Rural	54	18		04	72	60
Teoria de Região e Regionalização	54	18		04	72	60
Subtotal	288	72			360	300
Disciplinas – 5º Período	Carga Horária					
	Teóricas	Práticas		AS	TAS	CHA
		PF/PA	Estágio			
Geografia do Brasil/Centro Sul	54	18		04	72	60
Geomorfologia Ambiental	54	18		04	72	60
Geografia do Comércio e Circulação	54	18		04	72	60
Orientação à Pesquisa em Geografia	72			04	72	60
Estágio Curricular Supervisionado em Geografia	36	36	100	04	172	143:20
Subtotal	270	90	100		460	383:20
Disciplinas – 6º Período	Carga Horária					
	Teóricas	Práticas		AS	TAS	CHA
		PF/PA	Estágio			
Geografia do Brasil/Nordeste	54	18		04	72	60
Geografia Urbana	54	18		04	72	60
Organização do Espaço Mundial I	72			04	72	60
Geografia Cultural	54	18		04	72	60
Estágio Curricular Supervisionado em Geografia	36	36	100	04	172	143:20
Subtotal	270	90	100		460	383:20
Disciplinas – 7º Período	Carga Horária					
	Teóricas	Práticas		AS	TAS	CHA
		PF/PA	Estágio			
Biogeografia	54	18		04	72	60
Geografia do Brasil/Amazônia	54	18		04	72	60
Organização do Espaço Mundial II	72			04	72	60
Geografia de Minas	54	18		04	72	60
Estágio Curricular Supervisionado em Geografia	36	36	100	04	172	143:20
Subtotal	270	90	100		460	383:20
Disciplinas – 8º Período	Carga Horária					
	Teóricas	Práticas		AS	TAS	CHS
		PF/PA	Estágio			
Geografia do Norte de Minas	54	18		04	72	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio	72			04	72	60
Educação Ambiental	54	18		04	72	60
Geoprocessamento	54	18		04	72	60
Estágio Curricular Supervisionado em Geografia	36	36	100	04	172	143:20
Subtotal	270	90	100		456	383:20

Fonte: PPP do curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes, 2008.

Conforme mostra o Quadro 2, em se tratando especificamente do currículo da Licenciatura em Geografia da Unimontes, do ano de 2008, em vigor durante a graduação dos ex-pibidianos, percebemos uma falta no que diz respeito à aproximação do acadêmico com a realidade escolar desde os primeiros períodos do curso, o que potencializaria a formação de professores, levando o licenciando a refletir sobre o espaço escolar desde os períodos iniciais da graduação, formando professores melhor preparados para atuarem na escola básica. Cabe dizer que, em 2016, foi implantada uma nova carga horária para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, mas apenas para os acadêmicos que começaram a graduação nesse ano, não incluindo os ex-pibidianos participantes da pesquisa. Logo, não sendo válido analisar esse novo formato de horas para essa disciplina, composto nesse Projeto Político Pedagógico.

A disciplina que coloca o licenciando em um maior contato com o espaço escolar nesse currículo é o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia, que é realizado do 5º ao 8º período, depois da metade do curso, o que é tarde para iniciar os acadêmicos na prática pedagógica, já que estamos tratando de um curso que forma professores. Outra característica observada na grade curricular são as poucas disciplinas disponíveis que empenham questões para a formação de professores antes do Estágio, sendo elas Prática de Formação, Didática e Psicologia da Educação, com poucas disciplinas que desenvolvem o debate sobre a transposição didática dos assuntos geográficos para a educação básica. Outro fator analisado, conforme disposto no Projeto Político Pedagógico (2008), é que algumas disciplinas possuem dentro de sua carga horária 18 horas destinadas a práticas, nessas práticas são realizadas trabalho de campo, não tendo sentidos pedagógicos, que voltem o conhecimento apreendido para atuação na educação básica.

Foram selecionados licenciandos que estavam no começo do curso, o que permitiu que esses participantes tivessem uma aproximação com a Educação Básica pública logo no começo do curso, e oportunizando para estes o preenchimento dessa lacuna que é o distanciamento da escola com a universidade.

A partir da fala exposta na narrativa do ex-pibidiano 2, percebemos que o SAC contribuiu para levar a realidade vivenciada na escola para as cadeiras do ensino superior, compartilhando o aprendizado adquirido do programa nas aulas das disciplinas da graduação, estreitando o relacionamento entre faculdade e escola.

A Narrativa do ex-pibidiano 9 apresentou:

Sim, o PIBID contribuiu muito para minha formação docente, a princípio foi pelas práticas do PIBID que me motivou a ingressar na educação como professor, pois a partir deste programa foi proporcionado a mim conhecer o dia a dia da sala de aula e as didáticas a serem utilizadas, além de ser uma oportunidade para aprender a preparar atividades, dinâmicas, aulas e além disso, no momento de escrever artigos e resumos, era necessário estudar e ler bastante sobre os temas que seria abordado. (EX-PIBIDIANO 9, 2019).

No decorrer da vigência do SAC, os pibidianos, além de sentirem como era o cotidiano da sala de aula, tinham o investimento que os incentivavam a irem a eventos divulgar o trabalho realizado no SAC a partir de trabalhos científicos, como resumos expandidos e artigos. Isso fez com que se fortalecesse a parte que envolve a pesquisa no Programa, além do ensino e extensão.

As atividades realizadas no SAC podiam ser descritas em trabalhos acadêmicos, as intervenções realizadas nas escolas já eram planejadas de forma que fosse possível serem levadas para artigos científicos. Os supervisores e os ex-pibidianos levantavam as possibilidades de temas a partir das oficinas ou atividades desenvolvidas na sala de aula, ambas realizadas na escola e eram estudadas referências bibliográficas para embasarem na escrita científica. Isso fez com que os licenciandos do SAC pudessem despertar o professor pesquisador que neles habitavam.

Medeiros (2017, p. 14) mostra a importância do professor pesquisador ao abordar que

Quando consideramos que pesquisar está intimamente ligado a investigação, ao fato de aprender a pensar, percebemos a necessidade do professor ser pesquisador. A docência é uma atividade intelectual e prática, deste modo faz-se necessário que o professor tenha cada vez mais intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas baseadas na pesquisa científica. Por isso, é necessário superar a ideia da prática pedagógica como simples transmissão de um conhecimento pronto e acabado que os alunos não possuem. É preciso rever a concepção de educação, entendendo que o conhecimento acontece através de um processo de produção e apropriação, sendo então, algo provisório, em permanente processo de construção e reconstrução.

Há a necessidade de o professor estabelecer sempre contato com a pesquisa, pois é por meio dela que o professor conhece as novidades para embasar seus planos de aula, trazer práticas que ainda não conhece para o ambiente escolar, ainda mais no contexto do tempo digital em que vivemos, em que os educandos da educação básica se encontram cada vez mais conectados a aparelhos tecnológicos. Dessa forma, renovar por meio da pesquisa é essencial para a prática docente, melhora o conhecimento teórico científico do professor e, conseqüentemente, a sua atuação. Quanto à produção científica, o docente é um profissional que está sempre pensando sobre a disciplina a qual ensina, no caso da Geografia, são variadas áreas que compõem a sociedade às quais o professor deve estar atento para os novos

acontecimentos e desempenhar pesquisas que envolvam setores sociais, econômicos, culturais e ambientais.

A narrativa do ex-pibidiano 13 nos traz que:

O PIBID ajudou no processo da minha formação docente, pois foi através do programa que tive o primeiro contato com a educação básica em sala de aula enquanto acadêmico da graduação. Dessa maneira tive a oportunidade de elaborar projetos, oficinas e minicursos para trabalhar na educação básica, atividades diferenciadas que chamava a atenção do aluno para o conteúdo lecionado, trabalhar com música, adaptações de jogos para trabalhar o conteúdo da cartografia, entre outras atividades, os professores supervisores sempre dando dica de como se portar em sala de aula, de como trabalhar os conteúdos de maneira prática a partir da realidade dos alunos. Essas experiências me auxiliaram no processo de formação e principalmente percebi que escolhi o curso certo e que escolhi a profissão certa, apesar das dificuldades encontradas como em todas as outras profissões, também tem as suas potencialidades. (EX-PIBIDIANO 13, 2019).

O SAC capacitava os pibidianos por meio do contato com o dia a dia na escola, colocando esses licenciandos a pensarem em metodologias que atraíssem os discentes nas aulas da escola e oficinas onde o PIBID funcionava. O graduando participante do SAC aprendia a desenvolver formas de trabalhar para cada realidade, de série escolar, de desempenho de turma, de material didático disponível, buscando a melhor abordagem para gerar melhores resultados. Os licenciandos entendiam como se deve tratar cada discente da escola e como deve ser a relação entre professor e aluno, as atividades eram elaboradas de modo que estimulassem os educandos e despertassem interesse pelos conteúdos abordados.

Na narrativa do ex-pibidiano 3, foi relatado que:

O PIBID foi um diferencial em minha trajetória de formação docente sendo o meu primeiro contato com a rede pública de ensino, possibilitando assim, um contato antecipado com a futura profissão e ambiente de trabalho. Quando fui inserida no PIBID, inicialmente conheci a estrutura física da escola, os recursos disponíveis para os professores e discentes, e também pude perceber como funcionava a dinâmica escolar, então, neste primeiro momento, me deparei com a verdadeira realidade daquele ambiente. Por causa do PIBID fui aos poucos deixando o medo e a insegurança, aprendi a planejar aulas, a ministrar aulas de várias maneiras, e utilizar diversas práticas pedagógicas, aprendi também como lidar com situações que acontecem em sala de aula. Outro ponto importante a citar é o espaço para diálogos que o PIBID oferece, é um momento que acontece antes e depois de todas as atividades desenvolvidas na escola, ou seja, são feitas reuniões para tirar dúvidas, corrigir erros, ensinar relacionar a teoria com a prática, pensar e repensar práticas pedagógicas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. (EX-PIBIDIANO 3, 2019).

A primeira atividade realizada no SAC, em 2014, foi aplicar a metodologia do grupo focal⁴ para que fosse possível conhecer e aproximar mais da realidade da escola. Dessa forma, foi possível traçar um perfil dos educandos e professores da escola e conhecer a estrutura do ambiente escolar.

No que diz respeito ao ambiente escolar, o pibidiano identificou o espaço físico da escola e no que tange à realidade de onde trabalhavam, foi averiguada a infraestrutura do ambiente de ensino para já pensar nas atividades que seriam desenvolvidas no decorrer do SAC, sendo que foram constatados nessa etapa do projeto os recursos didáticos que a escola possuía para as intervenções. Fazer essa verificação tornou mais fácil o planejamento das atividades que seriam aplicadas.

Algumas questões que compuseram o grupo focal para os discentes da escola foram: se o discente tinha bom relacionamento com o professor; se participa de projetos desenvolvidos na escola; quais projetos que participam na escola; quais principais recursos utilizados pelos professores; o que acham que deveriam acrescentar para melhorias nas condições de ensino na escola; com que frequência utilizam a biblioteca; o que mais gostavam e menos gostavam nas aulas de Geografia.

Algumas questões do grupo focal para os docentes da escola foram: quais principais recursos utilizados; quais principais reivindicações das condições de trabalho; quais dificuldades percebidas na aprendizagem dos alunos; qual a seleção dos conteúdos ministrados; se participam de cursos para a formação continuada; quais tipos de cursos de formação continuada fazem.

Quando eram planejadas as intervenções para serem aplicadas na unidade de ensino, os supervisores e os pibidianos pensavam em como ministrá-las aos estudantes, e depois da aplicação, fazia-se uma roda para socializar os pontos positivos da atividade realizada e os pontos que precisavam ser melhorados. Nesse momento, o supervisor abordava o que o pibidiano precisava desenvolver como professor, ou seja, a sua maneira de se portar na sala de aula com os alunos, as correções com os conteúdos transmitidos e o que ele deveria melhorar para atingir resultados no ensino e aprendizagem, e ainda o que poderia ter sido melhor na

⁴ “Nos últimos anos, nota-se um crescente emprego da técnica do grupo focal, tanto por parte de pesquisadores como por profissionais da área de saúde e educação. A técnica do ‘grupo focal’ constitui uma dentre as várias modalidades disponíveis de entrevistas grupais e/ou grupos de discussão. Há uma ampla diversidade técnica de condução e configuração grupal e, a bem da verdade, as entrevistas grupais possuem diferentes enfoques, com referenciais históricos e sócio-culturais que tanto apresentam divergências como convergências nas publicações acadêmicas de diversos países.”. (BORGES; SANTOS, 2005, p. 75).

metodologia empregada, promovendo, assim, reflexões sobre sua prática de ensino e aprimorando a formação de professores reflexivos.

No trabalho de conclusão de curso de Rodrigues (2016), cuja metodologia foi a bibliográfica, a qual tratou sobre o professor reflexivo referenciando autores como Zeichner (1996), Nóvoa (1991), Schön (2000), Pimenta (2002) e outros, chegou à conclusão do que é um professor reflexivo, dizendo que:

A formação de um professor reflexivo significa a formação de um professor investigativo, ou seja, aquele que busca autoanalisar-se, confrontar-se, criticar-se, buscando os porquês de sua prática docente. A formação de um professor reflexivo é a formação de um professor autônomo, mas não dono da verdade, pois procura refletir sobre suas ideias, suas práticas e suas metodologias. É um docente que procura conhecer seus alunos e a si próprio. Em suma, a formação de um profissional reflexivo é uma formação de um professor interessado em seus saberes educacionais. (RODRIGUES, 2016, p. 24).

O professor reflexivo enxerga o seu eu profissional, reflete sobre sua metodologia de ensino e analisa se a forma como está transmitindo o conhecimento para os discentes está surtindo efeitos positivos no ensino e aprendizagem dos educandos. Ao praticar essa autorreflexão, o professor estará se abrindo a novas possibilidades de ensino, a atualizar o seu planejamento e introduzir novas formas de ministrar a sua aula com contextualizações e atividades que satisfaçam os variados tipos de perfil de turmas de responsabilidade do professor.

A terceira questão do roteiro para as narrativas perguntava se os pibidianos se consideravam mais qualificados por terem passado pelo SAC e para contarem sobre essa experiência.

Sobre esse assunto, a narradora ex-pibidiana 3 refletiu:

Me considero mais qualificada por ter participado no PIBID. Principalmente por ser um projeto de iniciação à docência em que vivi a realidade da educação básica, envolvendo atividades de práticas docentes, com a realização de oficinas, projetos, atividades que auxiliam os discentes em seu processo de ensino e aprendizagem, que me possibilitou um conjunto de vivências, saberes e experiências, que foi construindo a cada dia, e que foi base para o meu desenvolvimento, amadurecimento e formação profissional. (EX-PIBIDIANO 3, 2019).

Os pibidianos selecionados para participarem do SAC foram principalmente estudantes que estavam no início da graduação. Muitos recém saídos do Ensino Médio e aprovados pelo PAES da Unimontes, com pouca maturidade para atuarem em sala de aula como professores em formação inicial, visto que, no decorrer do Ensino Médio, estavam na escola como estudantes e não como participantes de um programa.

O SAC contribuiu para que a maturidade para o trabalho como docente desses licenciandos fosse se estruturando na medida em que estes participavam das atividades propostas e iam perfazendo uma bagagem de vivências e conhecimentos, e acumulando experiências no trajeto de sua formação docente, desenvolvendo, assim, a sua formação profissional.

A narrativa do ex-pibidiano 4 trouxe:

Através do PIBID percebi como podemos trazer coisas novas para a sala de aula, por mais que encontramos dificuldades para o desenvolvimento de atividades diferenciadas, pude perceber que com esforço e com muita vontade isso é possível. Além de o PIBID ter sido a minha primeira preparação prática para lecionar. (EX-PIBIDIANO 4, 2019).

Os supervisores pediam para que o pibidiano pensasse atividades diferenciadas a serem desenvolvidas no Dom Aristides Porto, para que os escolares se sentissem mais atraídos pelos conteúdos da Geografia. Contudo, explicávamos ao acadêmico o desafio de levar atividades que fugissem do contexto tradicional de ensino, sendo este conhecido por passar matérias no quadro e explicar o que foi escrito. A dificuldade maior para o preparo dessas atividades era a confecção do material didático que iria ser usado nas intervenções do PIBID, fossem elas em sala de aula ou em oficinas. Além do preparo para a montagem de intervenções, tinha ainda o esforço na hora da aplicação das intervenções mais inovadoras, tendo que ter o domínio da turma para o bom andamento da atividade.

A narrativa do ex-pibidiano 10 complementa esse pensamento:

O processo de ensino aprendizagem na minha formação no PIBID foi voltado para as oficinas que levavam dinâmicas diferenciadas para a escola, algo que até então eu não havia tido no ensino básico. Hoje posso realizar com meus alunos muitas dessas dinâmicas desenvolvidas com o PIBID e é algo que se faz necessário, pois o público que se encontra nas escolas hoje, não consegue mais aprender unicamente com a explicação oral do professor. Então as dinâmicas colaboram com a aprendizagem dos alunos e com o ensino do professor. (EX-PIBIDIANO 10, 2019).

Na hora de planejar as intervenções de caráter menos tradicionais e mais inovadoras aplicadas no SAC, os supervisores discutiam com os licenciandos e deixavam claro que nem todas as oficinas aplicadas no Dom Aristides Porto seriam possíveis de serem aplicadas quando os acadêmicos assumissem uma sala de aula, pois no desenvolvimento dessas atividades tinham muitas pessoas trabalhando para que desse certo e alcançassem os objetivos, sendo essas pessoas: os acadêmicos do SAC e os professores supervisores, enquanto na sala de aula é o professor sozinho ministrando aula para turmas cheias.

A narrativa do ex-pibidiano 10 mostra que o ex participante do SAC que hoje atua como professor na educação básica se sentiu qualificado para desenvolver práticas de ensino diferenciadas apreendidas no Subprojeto. O docente deve ter uma variedade de metodologias em seu repertório a serem passadas aos educandos, por entender que, hoje, a demanda no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes das escolas contemporâneas carece de aulas que abordem o conteúdo, não só transmitindo o conhecimento de forma oral, em que os professores organizam as aulas baseadas somente em suas explicações, mas também de maneira mais dinâmica, incluindo jogos, vídeos, músicas, teatros, dentre outros.

A narrativa do ex-pibidiano 13 pontuou:

Eu me considero mais qualificado por ter ingressado no programa, pois vivi na prática o dia a dia da escola como eram elaboradas as reuniões, o planejamento escolar, o planejamento de oficinas, minicursos, atividade diferenciadas como uma aula lúdica, aula de campo principalmente a execução e a logística que envolve o corpo pedagógico da escola. A vivência e observação em sala de aula em como o professor lecionava as suas aulas, a distribuição dos pontos no bimestre, como ele lidava em cada turma, são experiências que eu aprendi e passei que o estágio supervisionado eu não teria a oportunidade de vivenciar, e o PIBID me proporcionou ainda nos períodos iniciais da graduação. (EX-PIBIDIANO 13, 2019).

Como as atividades postas em prática no SAC eram levadas aos escolares de formas diferenciadas, era usado o lúdico como metodologia para embasar o planejamento dessas intervenções. Os supervisores passavam informações aos acadêmicos mostrando como direcionar uma aula lúdica para os diferentes tipos de público encontrados no Dom Aristides Porto, sendo eles educandos do fundamental e médio, variando entre turmas disciplinadas e indisciplinadas. Os pibidianos eram esclarecidos de que nem sempre uma aula lúdica atinge os objetivos imaginados, uma vez que essa prática, muitas vezes, é vista como única salvadora para conseguir se trabalhar em turmas com problemas. Assim, relativizávamos para que o licenciando pudesse entender que mesmo em turmas com bom desempenho, podem ocorrer falhas no emprego do lúdico.

Medeiros (2017), em sua dissertação, na parte do referencial bibliográfico, buscou autores das duas últimas décadas que abordassem sobre o lúdico, e entendeu o lúdico como sendo proporcionado por atividades que envolvam prazer e socialização a partir de jogos, brinquedos e brincadeiras. As atividades lúdicas levam o educando a riscos e desafios, promovendo momentos de reflexões e conhecimento de si mesmo e do outro. As atividades lúdicas promovem momentos de fantasia e de realidade. Dessa forma, a ludicidade é um princípio formativo que desencadeia ensino e aprendizagens significativas.

Durante o desenvolvimento do SAC, foram passadas aos acadêmicos especificidades do trabalho de um professor, como o manejo do diário de classe, pois na época do subprojeto, não havia diário de classe eletrônico no estado de Minas Gerais, e tudo deveria ser feito manuscrito. Dessa forma, era ensinado como preencher os Diários, o que correspondia cada campo, como dividir o valor bimestral ou trimestral para cada avaliação e trabalhos passados em sala de aula. Assim, o pibidiano iria aprendendo como se dão partes do trabalho administrativo de um docente.

A narrativa anterior fez uma afirmativa relacionada ao Estágio Curricular Supervisionado, assim como a narrativa do ex-pibidiano 7, quanto à qualificação por ter passado pelo SAC:

Só os estágios não são suficientes para conhecer a realidade da sala de aula, e o PIBID abriu novas oportunidades para a minha formação docente, eu saí do PIBID com novas experiências e mais qualificado para estar em uma sala de aula. Muitas vezes o aluno não tem a oportunidade de conhecer a realidade da escola e dos alunos nos estágios, pois o tempo de estágio é muito pouco e quando vai para a sala de aula não dão conta de lidar com a realidade. O PIBID foi de suma importância para estar me preparando para a sala de aula. (EX-PIBIDIANO 7, 2019).

O tempo de Estágio Curricular Supervisionado, no curso de Geografia na Unimontes, conforme o Projeto Político Pedagógico (2008), é de 72 horas de observação na sala de aula da Educação Básica para o quinto período no Ensino Fundamental e sexto período no Ensino Médio. Já a regência ministrando aulas em escolas é realizada perfazendo um total de 72 horas durante o sétimo período da graduação com o Ensino Fundamental e oitavo período no Ensino Médio.

Vale destacar que o PIBID é um programa que não substitui o Estágio Supervisionado, mas o complementa. Infelizmente, o PIBID não abrange todos os acadêmicos da licenciatura, é um programa com quantidade limitada de bolsistas para cada subprojeto. Além disso, nem todos têm a disponibilidade para se envolver em projetos como este no decorrer da graduação.

Por mais que o PIBID venha ressignificar a formação de professores nos cursos de licenciatura, proporcionando uma maior quantidade de horas em contato com a educação básica, um profissional docente para acompanhar e analisar criticamente junto ao acadêmico o espaço escolar e incentivo financeiro para ajudar o licenciando durante o curso, ainda assim é necessário repensar uma outra política pública que envolva a formação inicial docente de forma integral entre os licenciandos, que beneficie a todos que estejam cursando graduações que formam professores.

Para que isso ocorra, uma alternativa possível é ampliar as horas de formação pedagógica nos currículos das licenciaturas e colocar o acadêmico em contato com a escola de educação básica e com o público que a envolve o quanto antes no seu percurso formativo de professor.

Levamos essa questão para a coordenadora do SAC, buscando a narrativa com o intuito de saber se o PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica auxiliou na formação docente dos acadêmicos que participaram desse subprojeto.

Sobre esse assunto, a coordenadora disse:

Não tenho dúvida que todas as ações desse subprojeto contribuíram para a formação dos acadêmicos, claro que uns mais outros menos. Foi interessante para alguns (muito pouco) perceberem também que aquela não era sua vocação. As participações dos acadêmicos não se restringiram à alfabetização cartográfica, eles acabaram envolvendo, auxiliando em todas as atividades da escola, foi uma experiência riquíssima para a formação deles. O nome do Programa já diz tudo é Iniciação à Docência, então quanto mais cedo aproximarmos do nosso futuro local de trabalho, mais oportunidades teremos de aliar a formação teórica com a prática e isso contribuirá para termos uma formação melhor, mais sólida e mais humana. (COORDENADORA DO SAC, 2019).

A observação feita pela coordenadora é que os acadêmicos que passaram pelo SAC, em sua maioria, se sentiram motivados pela docência. E essa motivação veio pela qualificação que o SAC proporciona aos licenciandos. Além de um contato com a sala de aula, trabalhando conteúdos de forma significativa com os escolares, os acadêmicos se envolviam em projetos da escola e eventos, como jogos internos, desfiles e feira de ciências. Os acadêmicos ajudavam em sua execução, aprendendo como se dá a organização e como é a participação do professor em eventos no ambiente escolar. Toda experiência era válida para colaborar na formação de professores dos acadêmicos que passavam pelo SAC, dando-lhes uma vivência completa para que experimentassem o que é ser professor. A figura 3 exhibe o envolvimento dos acadêmicos nas atividades da escola.

Figura 3 – Pibidianos participando de desfile da escola



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

A figura 3 mostra uma atividade que os pibidianos se envolveram. A escola realizou um desfile pelas ruas de seu bairro para mostrar os projetos e ações que a escola desenvolve. Foi elaborada uma faixa do SAC com fotos de atividades desenvolvidas até o momento do subprojeto, para que a comunidade escolar conhecesse a existência do SAC na instituição de ensino.

A próxima questão que deu continuidade ao trabalho pediu para falar se houve e relatar como foi o incentivo do PIBID para a atuação como docente.

A narrativa do ex-pibidiano 11, no que tange a essa questão, diz:

O PIBID foi um programa de suma relevância na formação docente pois possibilitou um trabalho de intervenção na escola, levando o acadêmico in loco para colocar em prática tudo o que se aprende em teoria na universidade. A experiência ajudou na compreensão do ambiente escolar, o que possibilitou pensar no melhor método de trabalho e abordagem para gerar melhores resultados, além de fornecer um incentivo financeiro que auxiliou nos estudos em geral da vida acadêmica. (EX-PIBIDIANO 11, 2019).

Uma das referências apresentadas nas narrativas dos pibidianos foi o apoio financeiro que o Programa proporcionava. A ajuda financeira do PIBID, com a bolsa de R\$ 400,00, auxiliava os acadêmicos a permanecerem no curso de licenciatura, e em se tratando do curso de Geografia, era um grande amparo para assegurar a permanência de licenciandos que não tinham condições de se manterem durante o curso que requer gastos com livros, aulas práticas em trabalhos de campo fora da cidade, condução e alimentação na universidade. Lembrando que, na Unimontes, uma universidade estadual, não existem auxílios para os acadêmicos de baixa

renda se manterem durante a graduação como em universidades federais, como, por exemplo, moradia universitária, passe livre no restaurante universitário, dentre outros incentivos.

Esse dinheiro pago aos participantes do subprojeto era uma grande assistência para quem participava do SAC e trabalhava como empregada doméstica, operador de telemarketing, babá ou para estudantes que saíam da casa dos pais de cidades do Norte de Minas Gerais e vinham cursar a graduação em Montes Claros e não tinham outro trabalho. O SAC abriu a oportunidade para mesmo quem trabalhasse fizesse parte do PIBID, desde que conseguisse conciliar as atividades do programa com as aulas da graduação e o seu trabalho.

Dessa forma, com o pagamento pela participação do PIBID, os acadêmicos envolvidos no programa iam desenvolvendo as intervenções no Dom Aristides Porto e dialogando com os profissionais competentes, como o supervisor. Assim, iam aguçando a vontade de ser professor, na medida em que aplicavam metodologias que davam certo em salas de aula e fora delas, e ao passo que iam aprendendo a lidar com os discentes público da escola.

O ex-pibidiano 11 ainda expôs:

O programa sempre visou a valorização do profissional de licenciatura. Era comum ouvir sobre a importância da docência para a sociedade em geral e sobre como o professor tem o poder de transformar a realidade ao seu redor com a educação. É uma profissão linda, e, aliada a Geografia, se torna ainda mais especial. O PIBID foi um incentivo para ensinar, através de suas diversas abordagens, como se tornar um bom professor, assim como também em nos mostrar a especialidade ímpar dessa profissão, aguçando em nós, ainda mais, a vontade de seguir carreira. (EX-PIBIDIANO 11, 2019).

Durante o SAC, nas experiências adquiridas na escola, era sempre mostrado aos pibidianos como a docência fazia a diferença em uma sociedade e o poder que a profissão possui de colaborar na vida de outra pessoa. Associado a isso, os supervisores discutiam com os licenciandos como a Geografia possui uma importante colaboração para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, sabendo observar os contextos em que se baseia a sociedade contemporânea do século XXI, sendo esta envolvida por uma imensa desigualdade social. E também, como essa ciência age para amenizar tal caos, nesse sentido, preparando aulas que façam ligação com os acontecimentos sociais e políticos.

Veamos o que o ex-pibidiano 12 contou em sua narrativa que:

Com a participação no PIBID desde o início do curso, pude observar a realidade dos docentes da educação básica, mesmo tendo a consciência que muitas vezes iria deparar com desafios a serem enfrentados na sala de aula. A partir das orientações e observações, fui adaptando a realidade de um docente e adquirindo experiência a cada situação que ocorria durante o contato com os discentes. Diante disso, na busca constante de estratégias metodológicas capazes de solucionar os desafios, utilizando

recursos que despertasse o interesse dos estudantes. Considerando assim, que mesmo diante de algumas dificuldades que deparei durante esse percurso de participação no PIBID, gradativamente fui adquirindo experiências, desenvolvendo habilidades necessárias para tornar-me uma profissional e atuar na docência. (EX-PIBIDIANO 12, 2019).

O receio dos acadêmicos de aplicarem atividades junto aos educandos da escola foi sumindo ao passo que os licenciandos iam se acostumando com o lidar com os escolares. Nesse contato com a escola, apareciam situações diversas em que os pibidianos aprendiam a lidar, hora boas situações, hora situações problemáticas, as quais são recorrentes na vida de um profissional docente. Essas situações faziam com que os acadêmicos imergissem na situação e assim aprimorassem a sua experiência docente no PIBID o que os tornava melhor preparados para assumir a sala de aula. Neste sentido, ia-se ocorrendo a promoção do incentivo à docência dentro do SAC, de forma que os acadêmicos aprendiam a manejar uma sala de aula.

O ex-pibidiano 13 nos disse que:

O programa PIBID incentivou os acadêmicos para a atuação docente com promoção de atividades, oficinas e planejamentos e aplicação de aulas dinâmizadas, além do apoio dos professores supervisores que auxiliavam os acadêmicos nestas práticas docentes. Incentivou também por meio de reuniões e conversas para debatermos as temáticas em relação ao ensino de Geografia e sobretudo os de cartografia, nas reuniões fazíamos leitura de textos que tratava e discutia sobre o ensino da cartografia e quais as metodologias para abranger o aluno para aprender da melhor maneira possível, de acordo com o nível de aprendizado de cada turma. Além disso, o incentivo vinha por meio de palestras e eventos que tinham como tema o ensino de Geografia com suas potencialidades e fragilidades. Foram incentivos que ajudou na minha formação docente que levarei para o exercício da minha profissão. E foi através do PIBID que realmente decidi continuar com a graduação na licenciatura, pois quando comecei a cursar a graduação, eu ainda era resistente em ser professor e dar aula, pois não tinha nenhuma experiência com a escola, a não ser na época em que fui aluno, mas depois do PIBID essa resistência acabou, é claro, que os desafios sempre vão estar no caminho, mas temos que superá-los, isso é a vida e a carreira do professor feita por desafios a cada dia. (EX-PIBIDIANO 13, 2019).

Durante o SAC, foram realizados debates a partir de grupos de estudos compostos por supervisores e pibidianos com artigos científicos escolhidos por equipes separadas em até três componentes, para que os acadêmicos pudessem, além de terem maior embasamento para os trabalhos que fossem escrever, terem conhecimento dos deveres que compõem ensinar Geografia. A partir desse debate nos grupos de estudo sobre o ensino de Geografia, os supervisores traziam relatos de experiência da vida docente e compartilhavam em roda com os licenciandos. O diálogo era uma forma de dividir o conhecimento e apresentar como se dava o cotidiano docente para os pibidianos. Aguirrer a carreira do magistério era assunto constante nas rodas de conversas e grupos de estudos com os pibidianos. Os supervisores mostravam os

prós e contras para os acadêmicos e que tinham o livre arbítrio de fazer suas escolhas, se queriam continuar ou desistir da carreira docente.

Os acadêmicos, de maneira geral, adentram no curso de graduação muito novos, como é o exemplo do narrador ex-pibidiano 13, sem saber se de fato querem um curso de licenciatura. O SAC, ao colocar os licenciandos em contato com a realidade escolar, mostrou como é o dia a dia docente e fez com que os acadêmicos começassem a ter noção de como é a carreira dos professores e, assim, fizessem suas escolhas. Notamos que o SAC contribuiu para quebrar alguns preconceitos dos acadêmicos trazidos pela influência do que escutam na sociedade, como, por exemplo, que ser professor é fácil por trabalhar apenas um turno, ou que para ser professor basta chegar à frente e falar a matéria sem planejamento para cada singularidade de turma e escola. Além disso, apresentamos aos pibidianos os salários e a carga horária de um cargo de professor da educação básica do estado de Minas Gerais e da prefeitura de Montes Claros, realidade na qual estes estavam inseridos.

O curioso é que mesmo mostrando aos acadêmicos as verdades que permeiam a situação da educação, como as dificuldades enfrentadas rotineiramente pelos professores, muitos acadêmicos se sentiram incentivados com a carreira, mostrando rompimento com a resistência em ser professores. Isso se deu pelo fato de os acadêmicos terem iniciado o contato com a escola o quanto antes em suas vidas acadêmicas e terem se preparado para o magistério de forma que não levassem sustos ou se frustrassem ao assumir cargos na docência, já que tiveram melhor preparo para agir em situações difíceis nas escolas. Também, os acadêmicos entenderam que o professor tem a obrigação de romper com pensamentos preconceituosos citados acima e deve propagar a consciência de que esse profissional é fundamental para a obtenção de uma sociedade justa e igualitária.

Pegamos narrativas de ex participantes do SAC que já eram graduados e já estavam atuando como professores, e que disseram se o PIBID auxiliou no incentivo para a atuação como docentes.

Na narrativa do ex-pibidiano 10, verificamos:

O PIBID foi o responsável por me fazer querer lecionar e ter prazer no que faço hoje. Me ensinou formas diferenciadas de trabalhar a Cartografia em sala de aula. O programa de fato, foi um incentivo à docência para mim, pois não fazia parte de meus planos lecionar. (EX-PIBIDIANO 10, 2019).

Além de incentivar a docência, o SAC colaborou para o entendimento dos acadêmicos quanto aos conteúdos que envolvem a Cartografia Escolar, como orientação, coordenadas

geográficas, fuso horário, escala e interpretação de mapas. Em todo o decorrer dos quatro anos do SAC, foram desenvolvidas intervenções voltadas para a Cartografia Escolar, respeitando a temática do Subprojeto e aproveitando ao máximo possível elaborar e aplicar intervenções que envolvessem o assunto do SAC. Outras escolas que receberam o Subprojeto Alfabetização Cartográfica, ao passarem os anos no decorrer da vigência do subprojeto, não focaram as atividades apenas na Cartografia, mas desenvolveram sobre outras temáticas que compõem a Geografia, fugindo do objetivo central do SAC. Na Escola Dom Aristides Porto, ocorreu diferente, preocupamos em atingir o objetivo principal do SAC, para que ao final da vigência, os pibidianos saíssem alfabetizados cartograficamente.

A narrativa do ex-pibidiano 1 foi:

O incentivo do PIBID para minha atuação docente foi de essencial importância para meu desenvolvimento profissional, pois a interligação deste programa com a educação básica trouxe a capacitação associada com a teoria e a prática na sala de aula. Portanto, o PIBID foi uma ferramenta complementar para meu aperfeiçoamento no processo de ensino/aprendizagem. (EX-PIBIDIANO 1, 2019).

O PIBID é um programa que aproxima o licenciando da educação básica, e torna possível a aplicação da teoria na prática. Isso faz o programa ter um diferencial, oportunizando acadêmicos que adentram no projeto desde o início da graduação a preencherem o vácuo existente entre academia e educação básica.

O ex-pibidiano 9 complementa essa afirmação ao proferir:

O PIBID me incentivou a me tornar professor, pois foi nesse programa que tive a oportunidade de lecionar pela primeira vez, não é fácil para o acadêmico adentrar em uma sala de aula pela primeira vez e desenvolver uma aula, colocar na prática a teoria absorvida na academia, e no PIBID tive a oportunidade de aprender a teoria e desenvolver a prática. (EX-PIBIDIANO 9, 2019).

Além da aproximação universidade e educação básica apresentada na fala do ex-pibidiano 9, trazendo a prática por meio da atuação do licenciando na sala de aula, fica evidente como o PIBID incentivou os licenciandos do SAC a seguirem carreira docente. Esse narrador atuava como professor da educação básica na época da coleta de dados desta pesquisa, e sua familiaridade com a docência foi se constituindo a partir de sua participação no SAC, lecionando aulas e participando de oficinas elaboradas pelo subprojeto.

O ex-pibidiano 7 salientou:

O PIBID foi de suma importância na minha formação docente. Saí da graduação preparada para sala de aula, a minha postura em sala de aula foi moldando ao longo

do projeto, tornando mais segura e mais preparada para lecionar. Aprendi a trabalhar de forma lúdica, conciliando a teoria e a prática, assim, as aulas se tornam mais dinâmicas e atrativas para os alunos alcançando a participação e o envolvimento de todos os alunos. (EX-PIBIDIANO 7, 2019).

Ao longo do SAC, os pibidianos desenvolviam a postura de um professor em sala de aula, se vestiam adequadamente para estar em uma sala de aula, tomavam cuidados com a higiene pessoal para se apresentarem em público e cautela ao falar com discentes para evitar constrangimentos, associado a isso, praticar a docência no projeto fez com que os acadêmicos fossem se sentindo mais seguros.

Quanto à forma lúdica atrelado as aulas, os objetivos do SAC eram associados em trazer aulas para os escolares de forma que despertem o interesse dos mesmos, que sejam aulas dinamizadas, diferentes do habitual livro, giz e explicações orais. Por isso, os ex-pibidianos aprenderam e levaram consigo para a sua prática do dia a dia como professores atuantes a serem docentes que ministram aulas mais dinâmicas possível.

Relacionado ao incentivo à docência proposto pelo PIBID, a coordenadora do subprojeto relatou se achava que os acadêmicos que estavam envolvidos no SAC se sentiram mais motivados com a docência:

Os alunos que passaram pelo PIBID Subprojeto Geografia, em geral estão mais preparados independente de qual eixo faziam parte. A prática, a vivência na sua situação real de trabalho, não tenho dúvidas, melhora o desempenho desse acadêmico. Isso ficou bem nítido nos estágios das turmas que fui professora. Ele se tornará um professor que já vivenciou a realidade de uma escola da educação básica pública e isso faz toda uma diferença, a motivação é maior. (COORDENADORA DO SAC, 2019).

Todas as ações desenvolvidas no SAC foram com o intuito de trazer os acadêmicos para o mais próximo possível da realidade de uma escola pública, para saberem como se dá a organização da gestão, a organização pedagógica por parte do docente e a demanda de discentes de uma escola pública.

A coordenadora expressou que, nas aulas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, o acadêmico participante do PIBID se destacava em relação aos que não participavam do programa, sendo que isso se deve aos relatos das vivências na escola de trabalho que os pibidianos traziam para as aulas da universidade que discutem sobre o ensino de Geografia. Nesse sentido, já sabendo como desenvolver o trabalho em uma escola de ensino básico, o acadêmico se sente mais confortável e motivado em concluir a graduação e ingressar na docência, uma vez que já possui a experiência do que se trata o ofício do professor.

No próximo subtítulo, refletiremos sobre as narrativas elaboradas a partir das questões pertinentes à Alfabetização Cartográfica.

3.4 Narrativas sobre Alfabetização Cartográfica

Neste subtítulo, apresentamos as narrativas dos participantes do SAC no que envolve as questões pertinentes à Alfabetização Cartográfica. Os ex-pibidianos elaboraram narrativas mostrando o significado do SAC para sua formação cartográfica, trazendo, assim, memórias e relatos de experiências sobre essa etapa de suas vidas acadêmicas, da qual, por um tempo, o SAC fez parte.

A primeira questão orientadora dessa parte da pesquisa, foi pedida para os ex-pibidianos escreverem o que eles entendem sobre Alfabetização Cartográfica, o intuito de pedir essa narrativa foi de saber quais conceitos relacionados à Alfabetização Cartográfica os participantes que passaram pelo SAC apreenderam.

A narrativa do ex-pibidiano 2 apresentou:

Alfabetização Cartográfica é o ensino de temas relacionados à Cartografia. A alfabetização cartográfica consiste em introduzir termos da cartografia de forma clara e eficaz para que os discentes consigam assimilar temas como: orientação, elementos principais e interpretação de mapas, símbolos e pontos de referências. (EX-PIBIDIANO 2, 2019).

O ex-pibidiano 2 entendeu a Alfabetização Cartográfica como sendo um ramo da Cartografia que compreende assuntos como orientação, elementos necessários para interpretar um mapa e simbologia que necessitam ser inseridos no ensino cartográfico para que o indivíduo possa desenvolver as noções básicas de interpretação de mapas, podendo, assim, se localizar no mundo, aprender a se locomover e entender a mensagem que um mapa quer passar.

O ex-pibidiano 4, disse:

A alfabetização cartográfica trata-se daquele processo onde os alunos começam a conhecer e entender os mapas e suas funções. Eles começam a ver o mapa não só como um desenho, mas sim como um desenho que estar representando determinado espaço e nesse processo que o aluno começa a entender o que é o espaço. (EX-PIBIDIANO 4, 2019).

Para entender o que seja o espaço, é necessário que o estudante passe primeiro por uma alfabetização cartográfica e aprenda primeiro o básico, como se localizar, para, então, poder

entender o espaço, atingindo escalas que vão desde a sua realidade, como a sua rua ou seu bairro, até outros países, outros continentes, partindo do entendimento local para o global.

O ex-pibidiano 7 disse que:

A Alfabetização Cartográfica é de suma importância no ensino da Geografia e no nosso cotidiano. Ela deve estar presente em todas as etapas do ensino básico, desde os anos iniciais até o ensino médio para que o aluno aprenda a ler e interpretar mapas a partir de diferentes formas de representações do espaço e assim, conhecer sua realidade local, regional e uma leitura do mundo por meio de representações. A alfabetização cartográfica quando é bem explorada, permitem ao aluno ser mais reflexivo e crítico as questões locais, regionais e globais. (EX-PIBIDIANO 7, 2019).

Para que se tenha familiaridade com a cartografia, é importante que o estudante comece a compreender assuntos pertinentes a essa área da Geografia desde o início de sua vida estudantil da educação básica, pois entender a Cartografia não é uma tarefa fácil, e deve ser introduzida na vida do indivíduo o quanto antes, para que se aprimore ao longo de sua trajetória estudantil, capacitando-o para a formação de um cidadão competente para a utilização da Cartografia.

A Cartografia deve ser introduzida na realidade do educando, trabalhando o seu local de vivência para, após isso, ampliar para outra escala, como regional e global. Aprimorar as habilidades cartográficas como localização e locomoção em seu ambiente de origem, pedindo que façam croquis, plantas e mapas mentais traçando seus percursos diários em seus bairros e cidades, amplia o manejo com a orientação a partir dos pontos cardeais e colaterais, utilização da rosa dos ventos, noção de lateralidade e espacialidade. E, após trabalhada a sua realidade, expandir para escalas maiores como o estudo da região, dos estados e assim consecutivamente.

O ex-pibidiano 10 contou que

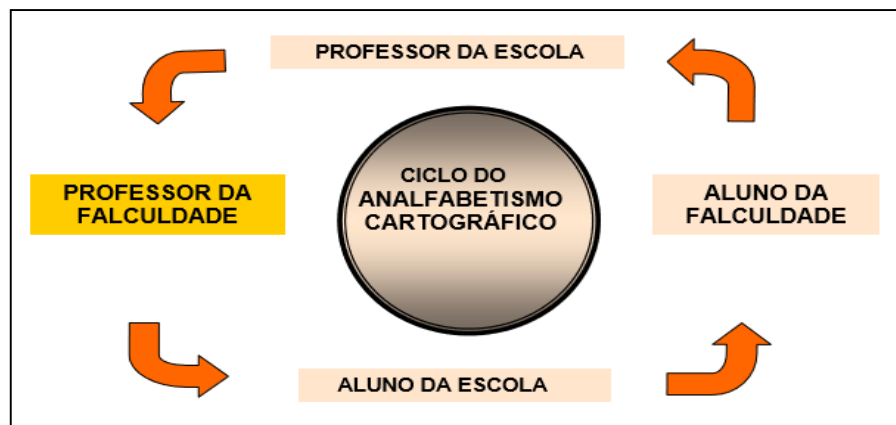
A Cartografia é vista como conteúdo a ser evitado no ensino básico, tive professores que saltavam ou explicavam com bastante dificuldade o conteúdo. E a alfabetização cartográfica é tão importante para a Geografia quanto a compreensão das categorias geográficas. Nesse sentido o projeto Alfabetização Cartográfica foi uma proposta de facilitar o aprendizado dos alunos e dinamizar o ensino por parte dos professores. A compreensão da rosa dos ventos, coordenadas geográficas e fusos horários são temas cotidianos e extremamente importantes para a sociedade. Assim, o cidadão deve ser alfabetizado cartograficamente, de preferência, de uma forma mais interativa para amenizar as dificuldades de compreensão dos alunos. (EX-PIBIDIANO 10, 2019).

A Cartografia possui cálculos matemáticos em alguns de seus temas, como em escala e fuso horário. Alguns professores do ensino básico trazem consigo essa dificuldade em Cartografia, por não ter sido quebrada durante a graduação, o que faz com que esse ciclo do analfabetismo cartográfico perdure, uma vez que o professor do ensino superior, quando não

transmite na íntegra e corretamente os temas que compreendem o conteúdo da Cartografia Escolar, o acadêmico irá assumir uma sala de aula da educação básica sem saber de fato Cartografia Escolar, ministrando os assuntos cartográficos pela metade. Assim, os estudantes da educação básica que ingressarem em cursos de graduação em Licenciatura em Geografia com bagagem deficitária em Cartografia necessitam aprender o que não conhecem sobre o assunto, complementando o conhecimento e rompendo o ciclo do analfabetismo cartográfico, ainda na graduação, antes de irem para a docência na educação básica.

A figura 4 elucida sobre o ciclo analfabetismo cartográfico.

Figura 4 – Ciclo do Analfabetismo Cartográfico



Fonte: Silva, 2004.

Silva (2004) explica o ciclo do analfabetismo iniciando pela formação deficiente do professor, na fase da graduação. Nessa etapa, o acadêmico que não recebe uma formação sólida e completa sobre a Cartografia Escolar vai para a sala de aula atuar como professor da educação básica, carregando consigo as dúvidas e o desconhecimento sobre esse conteúdo, e assim, estes mesmos professores que optam pela carreira acadêmica, se tornando professores do ensino superior, levam consigo a deficiência do conhecimento sobre a Cartografia Escolar, que irão repassar para os licenciandos, dando continuidade à falta de uma boa formação cartográfica escolar que ensine os procedimentos teóricos metodológicos desse conteúdo para atuar com discentes da educação básica.

O SAC contribuiu para a capacitação profissional não somente no que diz respeito à formação docente dos acadêmicos participantes, mas também no que envolve a Cartografia Escolar. Os licenciandos que passaram pelo SAC tiveram a oportunidade de aprender mais sobre a Cartografia, no que diz respeito à Alfabetização Cartográfica, a partir da elaboração de práticas de ensino dinamizadas para aplicação com os discentes da escola onde ocorria o

subprojeto. Infelizmente, o SAC esbarrou na problemática de não atingir todos os acadêmicos da graduação em Licenciatura em Geografia, oportunizando apenas um pequeno grupo a ter mais possibilidades de aprendizado em sua formação cartográfica, o que traz desigualdade na formação dos licenciandos.

A dificuldade em Cartografia foi citada em muitas narrativas da questão do roteiro que perguntava se os ex-pibidianos tinham dificuldades em Cartografia antes de participarem do PIBID.

A narrativa do ex-pibidiano 5 relatou

Durante a educação básica a cartografia foi um dos conteúdos que mais tinha dificuldades, mas através do subprojeto tive a oportunidade de superar essa dificuldade por meio das oficinas desenvolvidas, nas quais tive que estudar o conteúdo para poder aplicá-lo. Minha maior dificuldade era fazer cálculos, por exemplo: na questão dos fusos horários quanto tempo se gastava numa viagem entre países em diferentes hemisférios. (EX-PIBIDIANO 5, 2019).

Os acadêmicos já vinham da educação básica carregados de dificuldades em Cartografia, o que faz com que, caso o acadêmico não aprenda os conteúdos envolvidos na Cartografia Escolar, leve para a sua carreira profissional dificuldades que poderiam ser sanadas ainda na academia. No decorrer do SAC, quando eram realizadas as intervenções como oficinas e atividades em salas de aula com os estudantes da educação básica da Escola Dom Aristides Porto, era ensinado para os ex-pibidianos o conteúdo cartográfico que ia ser trabalhado, os supervisores retiravam todas as dúvidas dos acadêmicos antes da aplicação das intervenções. A maior dificuldade demonstrada pelos pibidianos eram os conteúdos que envolviam cálculos matemáticos na Cartografia Escolar.

O SAC contribuiu para que os acadêmicos que participaram do Subprojeto não saíssem com as dificuldades em Cartografia de quando entraram. Foram preenchidas dificuldades que os acadêmicos demonstraram ao decorrer das intervenções, colaborando para formar professores de Geografia mais capacitados e com maior firmeza para atuação desse conteúdo em sala de aula.

A narrativa do ex-pibidiano 7 revelou:

Eu tinha muita dificuldade em cartografia. Achava que a cartografia era apenas um meio de localização e orientação no espaço geográfico, e muita dificuldade de ler e interpretar mapas. Quando comecei no projeto eu não gostava da Cartografia, só entrei para aprender um pouco, para não ir para sala de aula e repetir os erros dos professores que eu tive. No PIBID Eixo Alfabetização Cartográfica eu apaixonei pela cartografia. (EX-PIBIDIANO 7, 2019).

A Cartografia Escolar vai além da simples compreensão de localização e orientação, pois cabe a ela ensinar o sujeito a interpretar realidades expressas nos mapas e, assim, embasar criticamente situações sociais, econômicas e de diversos setores intrínsecos ao cotidiano e que repercutem na vida da população.

Pela narrativa do pibidiano 7, percebemos que era comum dentre os participantes da pesquisa o ciclo do analfabetismo cartográfico. Um dos primeiros passos para romper com essa deficiência é preocupar com o seu próprio aprendizado para com a temática cartográfica, sanar as dúvidas existentes e conhecer o que ainda não foi aprendido e, assim, ter responsabilidade ao passar o conteúdo de forma correta quando estiver atuando em sala de aula. Desse modo, os ciclos deficitários de aprendizado cartográfico vão se desfazendo.

A narrativa do ex-pibidiano 2 abordou que:

Sempre tive dificuldades na Cartografia durante minha trajetória acadêmica e na minha atuação no programa. A Cartografia está presente nos anos iniciais da grade curricular do curso de licenciatura em Geografia atualmente (2019), porém, depois disso, há um distanciamento da mesma em nosso currículo. Uma de minhas dificuldades posso dizer que é trabalhar o tema coordenadas geográficas no ensino de Geografia na escola, quando eu trabalhava esse tema não me sentia totalmente segura. (EX-PIBIDIANO 2, 2019).

O currículo da Licenciatura em Geografia (UNIMONTES, 2008) da Unimontes possui duas disciplinas voltadas para a Cartografia no início do curso, e a disciplina de Georreferenciamento no final do curso. Contudo, sentimos falta de haver uma disciplina de Cartografia voltada para o ensino básico, que ensine o que o ex-pibidiano 2 deu como exemplo de dificuldade. Temas como Coordenadas Geográficas, Fuso Horário, Escala, Orientação através de pontos cardeais e colaterais e outros, devem ser ensinados em disciplina da graduação que voltem os conhecimentos da Cartografia para a Educação Básica, tornando possível o ensino e a aprendizagem da Cartografia Escolar em ambiente acadêmico.

Na narrativa do ex-pibidiano 9, foi evidenciado que:

Sim, pois tanto no ensino básico, quanto no ensino superior o ensino da cartografia não foi suficiente para aprender e ensinar cartografia, no ensino básico era apresentado mapas, mas não as técnicas para ler e compreendê-los, então eu tinha muita dificuldade para entender um mapa, já no ensino superior a cartografia trabalhada vai além da cartografia que deve ser ensinada no ensino básico, pois trabalha mais com formulas. (EX-PIBIDIANO 9, 2019).

Percebemos um distanciamento das disciplinas ofertadas correlacionadas à Cartografia na graduação do curso de Licenciatura em Geografia da Unimontes, com a Cartografia que os

acadêmicos precisam para sua vida profissional como docente. Além de cálculos utilizados para aprender temas cartográficos que não entram como assuntos da Cartografia Escolar, deve ser ensinada também ao acadêmico a Cartografia utilizada na Educação Básica, para que as dificuldades advindas do Ensino Básico sejam sanadas, preparando o futuro docente para estar apto a discutir a Cartografia na Educação Básica.

O ex-pibidiano 12 trouxe em seu relato de experiência:

De imediato tinha uma visão de forma tradicional e mecânica dos mapas, mas ao iniciar as atividades do subprojeto Alfabetização Cartográfica por intermédio do PIBID pude enxergar e interpretar a cartografia com um olhar mais crítico, como por exemplo, buscar compreender os mapas e ter a capacidade de enxergar as representações do espaço e suas dinâmicas a partir do meio que estava inserida. Com essa contribuição do PIBID, percebi com mais convicção que a cartografia é imprescindível para a leitura do espaço geográfico. (EX-PIBIDIANO 12, 2019).

O SAC pôde contribuir para que os acadêmicos aprendessem a manusear os mapas e se sentirem mais seguros para ensinarem a utilizá-los na educação básica. Apesar de o projeto ser voltado para a Alfabetização Cartográfica, muitas vezes ocorriam intervenções que abrangiam temas para além da Alfabetização Cartográfica, sendo possível trabalhar com a interpretação de mapas e outras ações que envolvessem exercícios que saíssem de atividades de localização e orientação.

A próxima questão orientadora das narrativas interrogou se o PIBID auxiliou os acadêmicos em sua Alfabetização Cartográfica e pediu para detalhar como foi esse processo.

A narrativa do ex-pibidiano 5 destacou:

Com toda certeza. Como mencionado anteriormente tive dificuldades com cartografia em minha vida escolar, mas através de leituras, participação em minicursos, elaboração e aplicação de oficinas desenvolvi bastante em cartografia. Além disso, a formação que eu tive no Subprojeto me auxilia bastante quando trabalho com cartografia em sala de aula hoje, como docente procuro trabalhar de maneira lúdica utilizando algumas oficinas realizadas no subprojeto. (EX-PIBIDIANO 5, 2019).

Nas intervenções do SAC, os acadêmicos participantes estudavam os temas cartográficos escolhidos para cada intervenção, e isso repercutia em sua formação acadêmica em Cartografia, visto que, além deles se preparem estudando sozinhos para a atividade a ser aplicada, era realizado um estudo em conjunto com os pibidianos antes de irem para a execução da intervenção proposta.

Também era realizada participação em minicursos ofertados em eventos da Unimontes e outros de âmbito nacional. Dessa forma, a cada tema pensado para ser aplicado na escola de

Educação Básica e a cada participação em eventos, leituras realizadas sobre o conteúdo, ia se complementando o conhecimento cartográfico do licenciando e retirando dúvidas que vinham o afligindo. Até mesmo novos temas, que às vezes eles nem tinham noção do que se tratava, iam sendo conhecidos.

A participação no SAC repercutiu na vida profissional do ex-pibidiano de modo que as atividades realizadas no subprojeto, os materiais didáticos confeccionados e as metodologias empregadas nas intervenções relacionadas à Alfabetização Cartográfica serviram de exemplo para que os acadêmicos, ao se inserirem na profissão docente, pudessem utilizar as ideias empregadas nesse subprojeto. Apesar da metodologia lúdica de ensino ter sido a mais empregada no SAC, foi instruído para os acadêmicos que, quando assumissem uma sala de aula, teriam que observar qual tipo de metodologia utilizar, não excluindo as outras formas de se ensinar Cartografia, pois cada turma possui um perfil diferente e nem sempre o lúdico será o melhor a ser utilizado.

O ex-pibidiano 7 relacionou em sua narrativa:

Foi uma experiência incrível. Foi no Subprojeto Alfabetização Cartográfica PIBID que eu apaixonei pela cartografia. Não gostava de cartografia, porém, não queria ir para sala de aula e pular a parte de cartografia. No subprojeto eu vi uma oportunidade de aprender um pouco mais sobre a Alfabetização Cartográfica, mas eu nunca imaginei que a cartografia fosse tornar a área da Geografia que eu mais identificasse. Aprendi de uma maneira divertida no PIBID. Levo para sala de aula o que aprendi no projeto e sempre busco inovações para deixar as aulas mais dinâmicas e atrativas e assim, desenvolverem habilidades para fazer leitura do espaço geográfico por meio de suas representações e associá-las com a Geografia, tornando-os cidadãos mais críticos. (EX-PIBIDIANO 7, 2019).

Com relação ao aprendizado de desenvolver práticas dinamizadas em sala de aula, é possível averiguar que os licenciandos do SAC que estão atuando como docentes de Geografia estavam levando as práticas apreendidas no Subprojeto para a sala de aula em que atuam. As oficinas realizadas, em sua maioria, eram feitas fora da sala de aula, na quadra, na sala vaga da escola para esse tipo de atividades ou na biblioteca.

As oficinas planejadas demandavam uma quantidade de pelo menos cinco acadêmicos para poder fazer a aplicação desse tipo de intervenção, principalmente quando ocorriam em lugares abertos que careciam de um maior cuidado com os estudantes da Escola Básica, tanto para ensinar o conteúdo proposto, quanto para ajudar a manter a disciplina dos educandos. Essas atividades que tinham metodologias lúdicas, que despertavam maior interesse dos escolares do Ensino Fundamental e Médio, era o maior exemplo de práticas de ensino que os pibidianos tiveram. Contudo, foi sinalizado para os participantes do SAC que as oficinas eram realizadas

pela equipe do subprojeto, contando com muitas pessoas, o que diferenciaria quando os licenciandos assumissem a sala de aula, uma vez que estes estarão sozinhos atuando como professores, o que faria com que o planejamento desse modelo de atividades aplicadas no SAC sofresse alterações, tendo em vista que teria um único docente atuando em sala de aula, sem nenhum outro profissional para auxiliá-lo

Outro fator benéfico deixado pelo SAC foi a identificação dos pibidianos com a Cartografia, possibilitada pelo subprojeto. Muitos relatos mostraram que os acadêmicos tomaram gosto pela Cartografia Escolar, após terem aprendido mais sobre esse conteúdo durante suas participações no subprojeto. Por mais que aconteça a identificação com determinado conteúdo e o gosto de lecioná-lo, seja, por exemplo, Geografia Urbana ou Geomorfologia, o professor de Geografia deve ter o domínio de todos os conteúdos pertencentes à disciplina a qual leciona, para que, assim, o ensino seja mais completo, não deixando de ministrar nenhum conteúdo por falta de conhecimento ou afinidade.

A narrativa do ex-pibidiano 9 nos trouxe que:

Foi a partir do PIBID que tive a oportunidade de ler várias obras sobre alfabetização cartográfica e entender os passos para essa alfabetização, que de fato consegui e tomei gosto pela cartografia trabalhada no ensino fundamental e no ensino médio, hoje ouço relatos de colegas que tem muita dificuldade de trabalhar a cartografia na sala de aula, pois não recebeu na sua formação a preparação para trabalhar esse conteúdo. (EX-PIBIDIANO 9, 2019).

Mais uma vez, foi ressaltado por um ex-pibidiano o benefício proporcionado pelo SAC, por ter enfatizado a Alfabetização Cartográfica em sua trajetória acadêmica, o que faz com que o sujeito tenha mais facilidade para ensinar os diversos temas que envolvem a Cartografia, além do gosto que tomaram a partir da compreensão da Alfabetização Cartográfica. Essa compreensão foi proporcionada a partir de leituras de artigos científicos que abordam o tema, da própria aplicação das intervenções que proporcionava a prática apreendida da teoria e das reuniões de planejamento em que ocorriam discussões sobre os temas pertinentes a Alfabetização Cartográfica.

Percebemos na narrativa do ex-pibidiano 9 a importância de se ter uma formação inicial que construa aprendizados sólidos sobre os conteúdos que envolvam a Geografia, para que se tenha profissionais melhores qualificados. Nessa perspectiva, ressaltamos o valor de políticas públicas, como o PIBID na formação inicial de professores, que enfatiza a formação docente proporcionando um contato a mais com a escola durante a graduação, fornecendo a oportunidade de exercitar a docência, colocando em prática o que foi aprendido em teoria.

Ainda que esse tipo de programa não seja a única solução para desprender uma formação inicial docente mais qualificada, ele traz benefícios, bem como ajuda a formar licenciandos mais cientes do funcionamento de uma escola pública brasileira.

O ex-pibidiano 11 relatou:

A cada reunião surgia um novo desafio: dominar a próxima matéria a ser lecionada. Com isso, a dedicação pela Alfabetização Cartográfica foi constante. Era preciso estar preparada para cada dúvida que surgisse e atenta para tudo o que era apresentado aos discentes, procurando ser mais clara e objetiva possível. Diante disso, as aulas se tornavam aprendizado para todos, tanto para discentes, quanto, para mim, acadêmica. As dificuldades antes enfrentadas, agora se tornavam o ponto de partida para os estudos, o que veio auxiliar, conseqüentemente, na minha Alfabetização Cartográfica. (EX-PIBIDIANO 11, 2019).

Podemos compreender como se dava a construção do processo de ensino e aprendizagem no SAC apresentado na narrativa do ex-pibidiano 11. Esse processo ocorria de forma que os acadêmicos preparavam a aplicação das intervenções e, assim, aprimoravam em como elaborar o planejamento, já que ao pensar como iriam desenvolver as práticas, os pibidianos pensavam em como ensinar para o público escolar, e ao aplicar a intervenção proposta, progrediam no processo de ensino, aprendendo como ensinar e quais metodologias utilizar. Quanto à aprendizagem, ao passo que os acadêmicos desenvolviam as intervenções no subprojeto, estes percebiam o que podiam melhorar, os erros e os acertos, e ao refletirem sobre a sua prática, progrediam no processo de aprendizagem, pois aprendiam colocando em exercício o conhecimento da Cartografia adquirido.

Levamos a pergunta para a coordenadora com o intuito de ela narrar se os acadêmicos que passaram pelo SAC estariam melhor preparados para ensinarem cartografia na educação básica. O relato foi:

Não só cartografia, mas outros conteúdos também. Pois preocupávamos em relacionar todos os assuntos à cartografia. Um ponto interessante é que esses acadêmicos além de adquirirem essa experiência na escola, na sala de aula a quantidade de trabalhos que escreveram sobre esse tema foi muito grande. Falavam sobre os desafios do ensino da cartografia até as deficiências na formação na Universidade. (COORDENADORA DO SAC, 2019).

Ao passar pelo SAC, o aprendizado adquirido pelos acadêmicos os tornaram mais reflexivos pelo fato de eles elaborarem trabalhos acadêmicos para eventos, examinando as ações que desenvolveram na escola, incluindo seus erros e acertos na elaboração e execução de oficinas, o que fez com que estes se tornassem mais preparados para o ensino da Cartografia

Escolar, podendo levar atividades já aplicadas para o seu trabalho quando estivessem exercendo a docência e melhorando o que não deu certo nas oficinas aplicadas no SAC.

A próxima questão que orientou as narrativas foi pedida para relatar qual a intervenção (oficinas, atividades em sala de aula, dentre outras, desenvolvidas na escola de educação básica e fora dela vinculada ao Subprojeto Alfabetização Cartográfica) do PIBID foi mais significativa para o ex-pibidiano. Essa questão fez com que os acadêmicos buscassem em suas lembranças quais as intervenções realizadas foram mais marcantes em sua participação do subprojeto.

A narrativa do ex-pibidiano 12 nos mostrou que:

Durante a participação no PIBID, com o subprojeto Alfabetização Cartográfica na Escola Estadual Dom Aristides Porto, tive a oportunidade de desenvolver várias atividades, dentre elas, vale destacar uma intervenção que realizamos no início do subprojeto, uma pesquisa em que vimos a necessidade de conhecer minuciosamente a realidade daquele ambiente escolar. Assim utilizamos a técnica do “Grupo Focal” com um número considerável de participantes, seguindo um roteiro elaborado com perguntas selecionadas, na qual questionamos os seguintes quesitos: o que os educandos mais gostam nas aulas de Geografia; solicitamos a eles que indicasse sugestões para contribuir na melhoria das aulas de Geografia; pedimos ainda para questionar sobre participação em projetos envolvendo a disciplina de Geografia; destacamos também o uso dos livros didáticos de Geografia; e ainda visamos os principais materiais que na instituição eram mais utilizados pelos docentes da Geografia. Com a colaboração dos discentes nesta pesquisa, vimos que eles gostam das aulas de Geografia, mas sugeriram mais aulas práticas e em relação aos projetos que envolvem a Geografia, muitos não participam. Em relação ao uso de materiais didático todos possuem livro didático da disciplina, e os materiais mais utilizados pelos docentes são mapas, livro, quadro e giz. Com essa experiência no início do desenvolvimento do subprojeto, percebemos a necessidade de levar projetos e aulas práticas, para melhor desenvolver o trabalho na Escola Estadual Dom Aristides Porto. (EX-PIBIDIANO 12, 2019).

A primeira atividade realizada no SAC, por sugestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi realizar a técnica do Grupo Focal para conhecer melhor a realidade escolar na qual estávamos inseridos e, assim, começarmos a desenvolver o trabalho do PIBID na escola.

O grupo focal realizado direcionou questões para os estudantes para melhor conhecer como se dava o ensino de Geografia na escola e como o educando o concebia. Dessa forma, foi identificado a partir das poucas questões do grupo focal que o SAC deveria aplicar mais aulas práticas para os estudantes da escola, e também introduzir projetos que envolvessem a Geografia. No tocante a aulas práticas, no decorrer do SAC, os educandos da escola foram levados para visitas técnicas em museus, universidades e mercado municipal da cidade. Essas atividades foram relacionadas a eventos promovidos pela escola, mas o SAC se fez presente com os pibidianos, auxiliando o professor supervisor e fazendo as devidas observações de como planejar e conduzir essa forma de atividades, sendo que foram levadas também aulas para fazer

experiências científicas com os escolares. Quanto à necessidade de projetos que envolvessem a Geografia, o SAC em si já alcançava essa necessidade por se tratar de um subprojeto do PIBID que envolvia a Geografia.

No mesmo período do SAC no Dom Aristides Porto, ocorria a vigência de outros dois subprojetos do PIBID na área de Artes e Ensino Religioso. Infelizmente, o PIBID não ocorre em todas as escolas de um município e as unidades de ensino que são contempladas com os subprojetos não compreendem todas as áreas das disciplinas escolares. Os discentes, ao responderem o grupo focal, sentiram falta de projetos que se voltassem para uma disciplina específica. No caso da Geografia, nessa prerrogativa, percebemos a necessidade de projetos que envolvessem dinamização do ensino e da aprendizagem para todas as disciplinas, de forma unitária, ou seja, que ocorressem em todas as escolas e em todas as disciplinas escolares, empenhando passos para obtenção de uma formação escolar ofertada de maneira igualitária. As figuras 5 e 6 mostram o momento da aplicação do grupo focal na escola.

Figuras 5 e 6 – Grupo Focal realizado pelos pibidianos na escola



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

As figuras 5 e 6 mostram os estudantes da escola participando do grupo focal, após ser pedido que cada turma participasse dessa pesquisa. Utilizamos dois espaços da escola: o pátio e a biblioteca.

O grupo focal realizado trouxe respostas para conhecer mais sobre o perfil dos docentes que o SAC iria trabalhar e o contato deles com a Geografia. Foi possível também, dentro das atividades iniciais do SAC, conhecer a infraestrutura que a escola possuía para desenvolver os trabalhos, bem como o espaço escolar e materiais didáticos, para que assim pudéssemos saber em qual sala da escola poderíamos utilizar para aplicar oficinas, quais horários poderíamos utilizar a quadra e o pátio da escola, quais recursos poderiam ser utilizados como Datashow,

TV, DVD, máquina para produzir cópias e assim nos organizarmos para desempenhar o trabalho no ambiente escolar.

A narrativa do ex-pibidiano 1 descreveu:

O Subprojeto Alfabetização Cartográfica, proporcionou a ampliação do meu currículo com a participação de inúmeras atividades relacionadas ao PIBID, como: minicursos, seminários na faculdade, eventos com apresentação de trabalhos no qual foram escritos vários artigos, resumos simples e resumos expandidos sobre as oficinas ministradas e atividades em sala de aula. (EX-PIBIDIANO 1, 2019).

O PIBID oportunizou que os acadêmicos participantes construíssem seus currículos acadêmicos, mostrando a esfera da pesquisa que compõe o programa. Os acadêmicos tinham a possibilidade de fazer trabalhos acadêmicos como resumos simples e expandidos, e artigos científicos completos relacionados às práticas desenvolvidas e pesquisas realizadas na escola de desenvolvimento do SAC.

Os acadêmicos eram obrigados a participarem do Fórum de Ensino Pesquisa e Extensão (FEPEG) da Universidade Estadual de Montes Claros, escrevendo trabalhos pertinentes às ações desenvolvidas na escola. Além do evento FEPEG, os acadêmicos eram incentivados a participarem de outros eventos ocorridos no departamento de Geociências e outros que ocorressem na Unimontes, e também em universidades do Brasil. Esse incentivo do PIBID era realizado por meio de custeios de inscrições, diárias em hotéis ou passagens para a cidade de realização do evento.

Esse incentivo advindo de uma política pública para formação inicial de professores foi algo benéfico para motivar os acadêmicos a divulgarem os trabalhos elaborados pelos mesmos e apresentarem as ações realizadas no SAC em eventos na Unimontes e em outros estados brasileiros, para que todos tivessem conhecimento do que está sendo feito no programa.

O quadro 3 mostra quantos e quais trabalhos foram realizados no SAC realizado nessa escola.

Quadro 3 – Trabalhos apresentados pelos pibidianos

Nome do trabalho	Nome do evento	Cidade do evento	Ano de publicação	Resumo Simples	Resumo Expandido	Artigo completo
Diagnosticando dificuldades em Cartografia, uma introdução para as atividades do PIBID	VII Congresso Brasileiro de Geógrafos	Vitória – ES	2014			X
PIBID Subprojeto Geografia: estratégias	VII Congresso Brasileiro	Vitória – ES	2014			X

metodológicas um contributo para o ensino da Geografia através de oficinas geográficas.	de Geógrafos					
Metodologias diferenciadas no ensino da Cartografia, tendências no PIBID Subprojeto Geografia: Alfabetização Cartográfica	VIII FEPEG	Montes Claros – MG	2014	X		
Um trabalho de observação e aplicação de metodologias cartográficas nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental e Médio	VIII FEPEG	Montes Claros – MG	2014	X		
O PIBID Subprojeto Geografia em busca da Alfabetização Cartográfica: intervenções com os discentes do 1º ano do Ensino Médio	IX FEPEG	Montes Claros – MG	2015	X		
Oficina “Localização Geográfica: mapa da sala”, intervenções do PIBID Subprojeto Geografia Alfabetização Cartográfica	IX FEPEG	Montes Claros – MG	2015	X		
PIBID Subprojeto Geografia Alfabetização Cartográfica: a prática de ensino “Caça ao Tesouro Utilizando a Bússola”	IX FEPEG	Montes Claros – MG	2015	X		
PIBID Subprojeto Geografia: Alfabetização Cartográfica, alguns resultados do Grupo Focal	IX FEPEG	Montes Claros – MG	2015	X		
Ensino de Geografia: aplicação de uma oficina sobre Fuso Horário com alunos do 6º ao 9º ano da Escola Estadual Dom Aristides Porto	X Encontro regional de Geografia	Montes Claros – MG	2015			X

PIBID Geografia Subprojeto Alfabetização Cartográfica: Uso tecnológico para o conhecimento cartográfico	X FEPEG	Montes Claros MG	2016	X		
PIBID Geografia Alfabetização Cartográfica: prática de ensino utilizando o xadrez	XI FEPEG	Montes Claros – MG	2017		X	
A fundamental interdisciplinaridade entre Geografia e História nas oficinas do PIBID sobre a América Latina na Escola Estadual Dom Aristides Porto - Montes Claros – MG	XI FEPEG	Montes Claros – MG	2017		X	
Práticas de ensino no PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica: Trabalhando a categoria região através de croquis	X Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares	São Paulo – SP	2018			X
PIBID Geografia e a interdisciplinaridade com a Educação Física: jogar Handbol e aprender Cartografia	VI Encontro Regional de Ensino de Geografia	Campinas- SP	2018			X

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

O quadro 3 apresenta quais trabalhos foram publicados em eventos durante os quatro anos de desenvolvimento do SAC nessa escola. Constatamos 14 trabalhos elaborados pelos pibidianos, Professores Supervisores e Coordenadores envolvidos no SAC dessa escola. Sendo que, a partir dos trabalhos do SAC, foram realizados cinco artigos, dois resumos expandidos e sete resumos simples para eventos regionais, nacionais e internacionais. Foram colocados trabalhos publicados após o término do SAC, ou seja, os trabalhos publicados após março de 2018, por tratarem de assuntos relacionados a intervenções desenvolvidas pelo subprojeto.

O Quadro 4 mostra a produção de trabalho de conclusão de curso (TCC) envolvendo questões pertinentes ao PIBID.

Quadro 4 – TCC elaborado pelos pibidianos relacionado ao ensino de Geografia

Título do TCC	Relacionado ao PIBID	Relacionado ao Ensino de Geografia	Ano de Defesa
A Cartografia e o seu processo de ensino aprendizagem através de oficinas na Escola Estadual Dom Aristides Porto	X		2014
A importância do PIBID na formação docente	X		2016
Linguagem Cartográfica: teoria e prática na Geografia escolar		X	2018
Escola, Aluno e Topofilia - Estudo de caso em uma escola pública de Juramento/MG		X	2019

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

O quadro 4 identificou os TCC's realizados pelos acadêmicos do SAC que envolveram atividades relacionadas a esse subprojeto, e ou assuntos relacionados ao ensino de Geografia, tais como a Cartografia Escolar. Entendemos que os acadêmicos que realizaram o TCC sobre Ensino de Geografia foram motivados pelo subprojeto que, ao longo de seu desenvolvimento, frisava discussões sobre esse assunto. Dessa forma, verificamos dois TCC's sobre o PIBID, sendo um trazendo no trabalho especificamente atividades que foram desenvolvidas no SAC, e o outro, assuntos que eram abordados no subprojeto, como Formação Docente. E os outros dois relacionados ao Ensino de Geografia. Cabe observar que inserimos no quadro um TCC apresentado em 2019 por um sujeito da pesquisa, o qual participou do SAC e concluiu o curso nesse referido ano.

Fica evidente o desenvolvimento dos pibidianos que passaram pelo SAC no que tange à esfera de professores pesquisadores, e conseqüentemente professores reflexivos, pois todos que passaram pela equipe desse subprojeto tiveram, em algum momento, que estudar textos que abordavam o Ensino de Geografia, Formação de Professores, Cartografia Escolar, refletir sobre essas temáticas e elaborar trabalhos acadêmicos envolvendo as atividades planejadas e aplicadas no SAC.

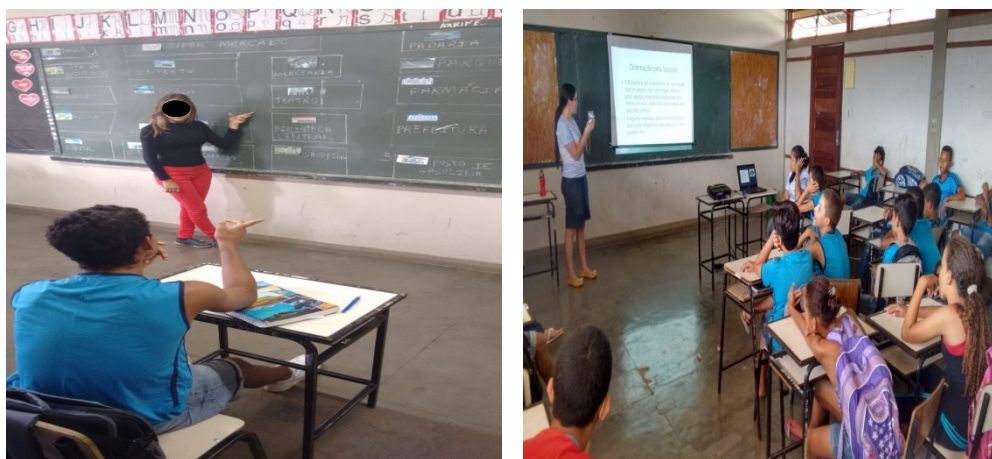
A narrativa do ex-pibidiano 14 apresentou:

Dentre o período em que estive no projeto elaboramos diferentes trabalhos, porém sempre acabamos tendo como amuleto, ou seja, um que mais gostamos, aquele que se

aproxima da área da Geografia na qual temos afinidade, lembro que a atividade que elaborava geralmente ia eu e dois dos meus colegas que auxiliava também na sala de aula e entre os temas abordados, gostei de trabalhar a questão da desigualdade social, levamos imagens de mapas em *datashow*, que era um dos recursos que conseguíamos usar na escola, que possibilitou os alunos terem uma maior compreensão do espaço em que estão inseridos, pois falávamos da própria cidade de Montes Claros, o quanto ela pode ser segregada por classes sociais que a mesma é marcada. Me recordo dessa aula pela satisfação que foi e pelo acúmulo de riqueza que ela proporcionou tanto aos alunos quanto a nós pibidianos que participava do projeto. (EX-PIBIDIANO 14, 2019).

Dentre as atividades realizadas pelo SAC, foi posta em prática a docência em sala de aula pelo acadêmico que ficou responsável por lecionar frente à turma na escola de Educação Básica junto ao professor supervisor. O conteúdo escolhido para ministrar as aulas ia ao encontro com o que o professor supervisor estava trabalhando no momento, seguindo o planejamento anual que o docente realizava. Vale destacar que os acadêmicos nunca lecionavam sozinhos na sala de aula, sendo essa uma prática errada no PIBID. Após a aula ministrada pelo acadêmico, ocorria a socialização, dialogando o que deveria melhorar e os pontos positivos da aula. As figuras 7 e 8 apresentam esse momento.

Figuras 7 e 8 – Intervenções desenvolvidas na sala de aula



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

As figuras 7 e 8 mostram os pibidianos fazendo intervenção em sala de aula com os escolares, utilizando o quadro e o projetor multimídia para desenvolverem atividades relacionadas à Cartografia Escolar.

A maioria das intervenções foi realizada fora da sala de aula, em formato de oficinas, mas houve muitas aulas realizadas em sala de aula. Entretanto, as aulas elaboradas pelos pibidianos eram orientadas, a fim de que embasassem cartograficamente os assuntos a serem lecionados, utilizando mapas em sala de aula, já que não podíamos fugir do tema do subprojeto

proposto. Isso foi algo benéfico, pois os licenciandos perceberam a importância da utilização dos mapas em qualquer conteúdo ministrado pela Geografia, entendendo que os mapas são ferramentas auxiliaadoras, que podem apresentar dados de conteúdos relacionados, situando o estudante em relação ao local que está sendo estudado.

A narrativa do ex-pibidiano 2 trouxe à memória:

Talvez pelo tempo que passou desde que me desvinculei do Programa PIBID, eu infelizmente não me recordo de oficinas marcantes para mim. Recordo de uma experiência ruim em que eu não obtive êxito na execução de uma oficina devido à falta de interesses nos alunos em participarem da mesma. Tratava-se de um jogo no computador que foi projetado com Datashow para a sala, as perguntas eram relacionadas a temas como localização de países, capitais, bandeiras, e os alunos do 7º ano do ensino fundamental deveriam levantar e responder no computador a pergunta. Apesar da recompensa (chocolate/bis) para quem acertasse, os alunos não quiseram participar da oficina, ocasionando na interrupção da mesma, e seguindo com a aula expositiva de costume. Foi uma situação desagradável para mim, mas serviu de aprendizado para que eu planejasse melhor futuras intervenções em determinadas turmas sem interesse. (EX-PIBIDIANO 2, 2019).

Conforme expressado na narrativa do ex-pibidiano 2, os acadêmicos também viveram situações em que não conseguiram atingir os objetivos planejados e isso mostrou a eles que o decorrer da carreira de magistério ocorre dessa forma: nem sempre conseguimos atingir os objetivos propostos em uma aula, nem sempre as atividades irão fluir conforme pensado na hora da preparação. Isso porque os estudantes podem estar sem interesse em um determinado dia ou pode haver alguma atividade na escola que precise da presença dos discentes, impedindo que ocorra o planejado, ou problemas nos materiais fornecidos pela escola, uma variedade de ocasiões em que não cabe ao professor se frustrar por isso, lhe resta ter paciência.

O objetivo dessa atividade mencionada pela narradora era trabalhar com a localização dos países expostos em um mapa projetado pelo *datashow* na parede da sala de aula. Esse jogo digital foi comprado pelo outro professor supervisor. No jogo, é mostrado o mapa *mundi* e o educando precisa localizar países e capitais e identificar bandeiras de nações, levando o mouse no determinado espaço de cada país. Essa atividade estimula a compreensão da espacialidade de onde o sujeito está representado no mapa, identificando o seu país de origem e aprendendo onde se encontram outros países mundo afora.

A narrativa do ex-pibidiano 6 retomou:

A gente teve como proposta em uma intervenção desenvolver o conhecimento geográfico através de jogos, utilizando um notebook e *datashow*. O primeiro era o jogo da forca, com todas as palavras relacionadas aos estados brasileiros e após completar o nome do estado deveria assinalar no mapa brasileiro onde se localizava o estado mencionado. Esperamos que não houvesse muita participação, porém como

era uma metodologia não antes apresentada aos alunos, acabou que a participação de alguns difundiu, estimulando os demais a participarem e gerando um tom de “competição” entre eles, isto nos despertou e ficamos satisfeitos com os resultados, tanto da participação, quanto das respostas com uma boa taxa de acertos. (EX-PIBIDIANO 6, 2019).

Essa intervenção desenvolvida na sala de aula ocorreu na mesma turma do sétimo ano que o ex-pibidiano 2 narrou anteriormente. Os jogos relacionados a mapas do Brasil coincidiram com o conteúdo que o professor estava trabalhando no sétimo ano do Ensino Fundamental, possibilitando a aplicação dessa oficina em sala de aula. O objetivo dessa oficina foi desenvolver o conhecimento dos alunos sobre os estados brasileiros e trabalhar com crianças a localização, fazendo com que elas apontassem no mapa onde estava determinado estado mostrado pelo *Jogo da Forca*.

Diferente do que foi exposto pelo colega de participação do ex-pibidiano 2, o ex-pibidiano 6, que participou na mesma época, relatou que essa dinâmica que ocorreu na mesma turma do sétimo ano, exposta anteriormente, mostrou como é relativo de uma intervenção para outra atingir ou não o objetivo proposto na atividade. Nesse dia, os discentes se interessaram pela intervenção proposta e participaram eficazmente. Nessa ocasião, foi possível trabalhar com os pibidianos no que envolve a preparação dos professores para a atuação em sala de aula, mostrando que nem todas as aulas planejadas atingirão o objetivo no processo do ensino e da aprendizagem, pois lidar com uma turma cheia e com discentes de personalidades diferentes é um desafio diário para o docente. As figuras 9 e 10 mostram a ocasião dessa atividade.

Figuras 9 e 10 – Intervenção em sala de aula realizada pelos pibidianos



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

As figuras 9 e 10 apresentam os pibidianos trabalhando com uma turma da escola do Ensino Fundamental na sala de aula, aplicando um jogo, mencionado anteriormente, por meio do *datashow*.

Os acadêmicos perceberam que em uma mesma sala, em um dia, não foi possível realizar o que foi previsto. Já em outro dia, foi possível desenvolver a atividade e estimular a vontade pelo aprendizado dos discentes. A partir desse ocorrido, foi discutido sobre o que seria domínio de turma com os licenciandos, já que haverá momentos em que ele deverá chamar atenção dos educandos. Nessa ocasião, esclareceu-se aos pibidianos o cuidado que devem ter ao assumir essa postura, pois muitas atitudes descabidas de docentes, que denotem grosseria para com o estudante, podem levar a processos, os prejudicando na carreira docente. Entretanto, os supervisores esclareceram para os pibidianos também que ter domínio de turma não se restringe apenas a chamar a atenção de estudantes, mas que existem outras estratégias para isso e que colabora para a manutenção da ordem em sala de aula, bem como elaborar uma aula com uma metodologia equivalente a realidade encontrada, possuir conhecimento do conteúdo lecionado e entender a realidade do estudante para fazer aproximação.

O ex-pibidiano 3, em sua narrativa, disse:

A atividade mais significativa para mim foi a criação do jogo virtual denominado de “JOGO DO TABULEIRO: Parque Municipal - Montes claros- MG”, que foi desenvolvido utilizando o recurso de software PowerPoint. O jogo foi fundamentado em localização com pontos traçados desde a escola dos discentes até chegar ao Parque Milton Prates, popularmente conhecido em nossa cidade como “Parque Municipal”, o jogo foi feito em forma de tabuleiro com quadradinhos enumerados, composto por instruções do jogo, mapas, imagens de satélite, fotos ilustrando os principais pontos de referência do trajeto, e com perguntas, desafios e indicações de erros e acertos, e frases de incentivos a preservação da área natural do parque, ou seja, em cada quadradinho do jogo, tinha um aprendizado diferente. O principal objetivo do jogo foi despertar a curiosidade dos discentes e desenvolver habilidades de conhecer elementos e conceitos cartográficos, leitura de mapas, saber se localizar, e conhecer as diferentes representações cartográficas contidas no jogo. A aplicação deste jogo foi feita na sala de informática da própria escola, inicialmente, foi feita uma introdução abordando todo conteúdo citado no jogo, foi passado também todas as orientações e instruções. Essa técnica aplicada tornou a aula mais interessante e despertou o interesse dos discentes, foi possível intercalar o teórico com o cotidiano, tornando mais fácil a compreensão da Cartografia. Por ser, a primeira intervenção usando os recursos de informática ficou marcado em minha participação no PIBID. (EX-PIBIDIANO 3, 2019).

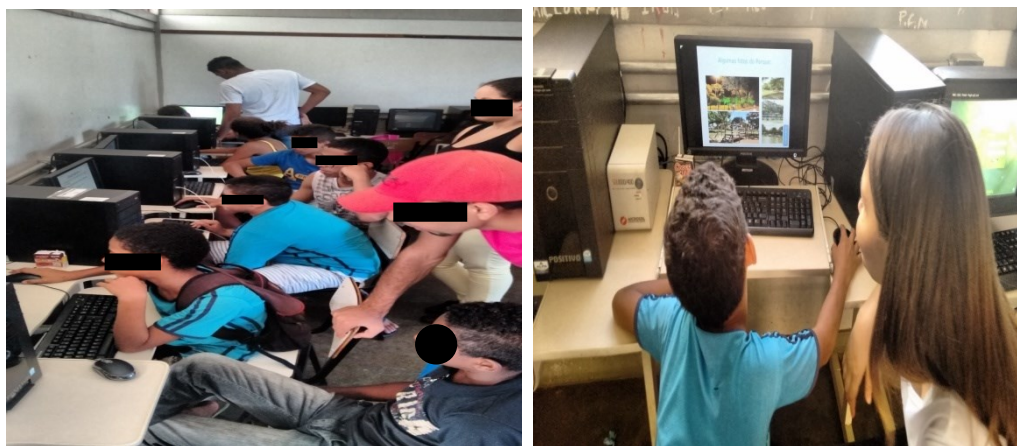
Após ter desenvolvido intervenções com a utilização de materiais didáticos confeccionados com equipamentos comumente utilizados em escolas, como cartolinas e pincéis, achamos necessário utilizar também dos recursos tecnológicos que estivessem em nosso alcance, tanto para os pibidianos terem a experiência de elaborar um material que pudesse

ser usado de maneira digital, quanto para desenvolver a atividade com os escolares de uma prática nos computadores.

A elaboração desse jogo foi aprendida em um dos minicursos disponibilizados dentro das atividades do FEPEG. Assim, utilizou-se o laboratório de informática da escola para desenvolver a intervenção que foi elaborada a partir do software PowerPoint, um jogo que contava com a Cartografia, a cidade de Montes Claros e o seu Parque Municipal mais conhecido. Nessa atividade, foi possível desenvolver, tanto dos escolares quanto dos acadêmicos, habilidades cartográficas, noções sobre o urbano, no que envolve a cidade de Montes Claros, e também conhecimentos sobre Educação Ambiental.

O planejamento dessa oficina ocorreu durante um mês. Na primeira semana, os acadêmicos elaboraram o jogo no PowerPoint. Após a elaboração do jogo, os acadêmicos fizeram o teste em cada computador do laboratório de informática para ver se estava funcionando corretamente. Posteriormente, elaboraram uma apresentação explicando os termos cartográficos que foram empregados no jogo, bem como os pontos cardeais e colaterais. As figuras 11 e 12 expõem o momento da intervenção.

Figuras 11 e 12 – Oficina realizada no laboratório de informática da escola



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

As figuras 11 e 12 apresentam o momento em que os acadêmicos estavam monitorando os escolares na intervenção proposta no laboratório de informática da Escola Dom Aristides Porto.

Na aplicação da oficina, primeiro os pibidianos mostraram como ocorreria o jogo e relacionaram a Cartografia em apresentação no *datashow*, mostrando como se orientar e locomover a partir dos pontos cardeais e colaterais. Após esse procedimento, os pibidianos se dividiram e ficaram responsáveis por acompanhar os estudantes nos computadores, ensinando

caso os discentes viessem a possuir dúvidas. Os acadêmicos, após essa oficina, perceberam como é uma tarefa árdua planejar uma atividade como esta, que leva os educandos para fora da sala de aula.

Verificaram que elaborar atividades que são aplicadas fora da sala de aula requer uma disciplina maior dos discentes, pois estes devem possuir mais atenção e escutar mais as orientações de quem está desenvolvendo a prática de ensino. Perceberam que é trabalhoso e cansativo trabalhar com as Geotecnologias, pois a elaboração do material não foi rápida e simples, além de verem como ambientes da escola, como o laboratório de informática, possuem uma infraestrutura que não colabora para o seu usufruto, pois sempre havia um computador sem funcionar e nenhum profissional para auxiliar na utilização desse espaço.

O ex-pibidiano 4 nos contou:

Para mim todas as atividades desenvolvidas foram significativas, pois todas contribuíram para a minha formação e para a aprendizagem dos alunos da escola onde o Subprojeto foi desenvolvido. Mas destaco uma em especial, fizemos uma oficina de quebra cabeças sobre regionalização. Essa oficina foi muito prazerosa, no início explicamos para os alunos sobre as regionalizações que são propostas para o Brasil através do uso de slide, eles não se interessaram tanto, mas ao final quando lançamos o quebra-cabeça os alunos demonstraram muito interesse e todos participaram, foi um momento muito bom para mim. Uma outra parte dessa atividade que nos entregamos de verdade, foi quando sentamos no chão e fomos juntos construindo um mapa do Brasil. (EX-PIBIDIANO 4, 2019).

Ao pensar uma oficina para os estudantes, a equipe do SAC planejou uma intervenção, trazendo mapas para mostrar a regionalização brasileira, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nessa oficina, no primeiro momento, foram explanados para os estudantes os tipos de regionalizações brasileiras, mostrando para os educandos além da regionalização do IBGE, a Regionalização Geoeconomica de Pedro Pinchas Geiger e a Regionalização do Meio Técnico-Científico-Informacional de Milton Santos e Maria Laura Silveira.

Nessa ocasião, para confeccionar o quebra cabeça da regionalização brasileira conforme o IBGE, a qual foi o foco dessa oficina, a equipe do SAC fez, primeiramente, o mapa do Brasil dividido em cada estado em uma folha de papel manilha. Para desenhar o mapa nessa folha, refletimos, por meio do *datashow*, a imagem do mapa do Brasil na parede, e foram contornados com pincel os estados, respeitando as suas curvas. Após isso, colamos com Acetato-Vinilo de Etileno (EVA), com cores diferentes para cada região proposta pelo IBGE e recortamos, respeitando o contorno de cada estado brasileiro.

Na hora da aplicação da oficina, os estudantes colocaram em prática o que aprenderam quanto à regionalização oficial do Brasil, tendo que alocar as peças de cada estado, fixando-as no quadro e indo alocando cada estado limítrofe para que formassem as regiões brasileiras. Assim, os discentes puderam aprender a localização de cada estado brasileiro, quais os estados vizinhos de cada estado, quais as regiões do Brasil, conforme o IBGE, e quais e quantos estados compõem cada região brasileira. As figuras 13 e 14 exibem essa oficina.

Figuras 13 e 14 – Oficina Quebra Cabeça Cartográfico



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

As figuras 13 e 14 elucidam o desenvolvimento da oficina, mostrando o processo de formação do mapa brasileiro.

Foi passado para os pibidianos que podem ser transmitidas várias informações na atividade proposta, não se limitando apenas a um tópico específico, como as regiões do Brasil, mas também entender os limites de cada estado, a localização, entre outras coisas. Na oficina, lançávamos uma pergunta que fazia referência a determinado estado, e essa pergunta poderia ser sobre aspectos culturais, físicos, econômicos e sociais. Desse modo, o educando ia agregando mais conhecimento sobre o estado, além de aprender sobre sua localização no mapa brasileiro.

O ex-pibidiano 5 narrou sobre outra intervenção:

Uma intervenção que me lembro muito bem foi: um jogo cartográfico com todos os países da copa do mundo de 2014. Nessa atividade nós acadêmicos e professores dávamos as coordenadas geográficas aos alunos e eles tinham que localizar na representação do planisfério montado com linhas de barbantes no piso da quadra. Essa atividade além de bastante lúdica era contextualizada com o principal evento ocorrido no Brasil naquele ano, a experiência foi bastante proveitosa os participantes da oficina conseguiram assimilar muito bem o conteúdo. (EX-PIBIDIANO 5, 2019).

Essa atividade foi realizada junto ao Projeto Copa do Mundo 2014, elaborado pela escola. Nesse projeto, foram dadas várias alternativas para os professores trabalharem em suas disciplinas, envolvendo temas pertinentes à copa do mundo. Os professores de Geografia levaram o projeto para ser desenvolvido junto aos acadêmicos do SAC e a ideia foi traçar com barbantes os paralelos e meridianos do planeta Terra na quadra da escola, para que o estudante se locomovesse e entendesse coordenadas geográficas. A figura 15 ilustra esse momento.

Figura 15 – Oficina Coordenadas Geográficas na quadra da escola



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

A figura 15 dimensiona como foi a oficina na quadra da escola, mostrando o posicionamento dos barbantes e o atendimento do público escolar.

Para elaboração dessa oficina, os materiais didáticos foram simples e acessíveis. Utilizamos barbantes, bandeiras e os graus das coordenadas impressas dos países que estavam participando da Copa do Mundo em 2014. Foi medido um espaço na quadra em que coubesse a representação das linhas imaginárias da Terra, traçando 180 graus para a esquerda e 180 graus para a direita, de forma verticalmente, definindo os meridianos a partir do Meridiano de Greenwich. Neste, foi colocada fita com cor diferente do barbante para destacar o Meridiano de Greenwich dos demais. Para os Paralelos, foi traçada a Linha do Equador, com uma fita de cor diferente e, a partir dessa linha, foram colocadas as linhas horizontalmente, representando os Paralelos. A medida foi de 15 em 15 graus, até chegar aos 90 graus.

Montado o cenário da oficina na quadra da escola, os pibidianos fizeram uma explicação sobre a organização das linhas imaginárias da Terra, dizendo que para melhor se localizar e locomover na Terra, foram organizadas linhas imaginárias para as pessoas situarem melhor as

localidades contidas no globo terrestre. Foi mostrado o globo terrestre para os estudantes e eles entenderam que o planisfério montado no chão da quadra era a representação da Terra em um quadrado.

Após a explicação das linhas imaginárias e de como são identificadas as Coordenadas Geográficas, o grupo do SAC fez o jogo com os estudantes participantes da oficina. Foram separadas duas equipes e elaboradas situações problemas em que um estudante do time saía, inicialmente, de uma Coordenada Geográfica aproximada colocada representando o Brasil e se dirigia para outro país que fosse falado pelos pibidianos. O estudante, ao andar e parar em cima da bandeira de outro país, teria que dizer qual a Coordenada Geográfica de onde estava. Assim, o educando teve a oportunidade de se imaginar viajando pelo globo e pôde aprender e por em prática a latitude e longitude.

A narrativa do ex-pibidiano 11 expôs que:

A oficina de Fusos Horários consistia em montar linhas imaginárias no piso do pátio da escola, representando longitudes. Foram impressas bandeiras de diversos países para serem usadas como pontos de localização. Apresentamos o conteúdo desejado, explicamos como se daria a dinâmica e logo após expusemos alguns problemas para que os alunos pudessem solucioná-los. Os mesmos eram parte integrante da temática, pois tinham de se deslocar entre os pontos identificados pelas bandeiras e calcular a que horas um avião chegaria ao seu destino, saindo do país X rumo ao país Y, de acordo com os fusos horários. Utilizamos barbantes e folhas de papel a4. Reproduzimos os meridianos com os barbantes, demarcando as longitudes. Foram formadas 2 equipes e a que acumulasse mais acertos ganharia um brinde ao final. Por fim, pudemos constatar que a oficina foi bem aceita pelos discentes, visto sua didática ser de fácil compreensão, em que todos participaram de maneira ativa na solução dos problemas. (EX-PIBIDIANO 11, 2019).

Essa intervenção relatada pelo ex-pibidiano 11 aconteceu logo após a oficina citada anteriormente, os materiais didáticos foram os mesmos utilizados: barbante e as bandeiras imprimidas dos países participantes da copa de 2014. Foram afixadas as bandeiras dos países em uma longitude próxima da que ele realmente se localiza, após isso, demos início à oficina.

Nessa intervenção, os acadêmicos explicaram para que servem os fusos horários, tema comumente ensinado junto aos conteúdos da Cartografia por precisarem do entendimento do que seja longitude, pontos cardeais como leste e oeste, a fim de que se entenda os deslocamentos realizados e se compreenda o cálculo de fuso horário. Após essa explicação inicial, foram lançados problemas simples de fuso horário em que o educando tinha que se deslocar de um país para outro, contando os fusos horários que deveriam somar ou diminuir, dependendo da situação dada pelo problema. Caso estivesse se dirigindo a leste, o discente iria somar as horas dadas pelo problema, caso estivesse se dirigindo a oeste, as horas iriam ser diminuídas. Além

disso, os educandos aprenderam que sempre devem ser acrescentadas as horas da viagem. A figura 16 ilustra a oficina.

Figura 16 – Oficina Fuso Horário no pátio da escola



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

A figura 16 dispõe do momento de aplicação da oficina de fusos horários, em que utilizamos um pátio vazio da escola com menos movimento para esticar barbantes e colar as bandeiras representando os países.

Nessa ação desenvolvida, os estudantes da educação básica tiveram a possibilidade de aprender fuso horário na prática, se deslocando de um lugar para outro, colocando seu corpo em movimento e visualizando os fusos horários teóricos do mundo montados no pátio da escola. Essa atividade oportunizou que os educandos desenvolvessem a sua lateralidade, sendo que ao se dirigirem para leste, estariam indo para a sua direita, ao se orientarem para oeste, estariam se direcionando para a esquerda.

Verificamos a narrativa do ex-pibidiano 13:

Foi desenvolvida na escola uma oficina com o tema “Xadrez Cartográfico”, onde foi trabalhado com os alunos os pontos cardeais e colaterais, atrelado os movimentos do xadrez, onde o aluno que movia a peça tinha que falar a direção das peças, por exemplo, se fosse escolhido pelo aluno a torre ele teria que movimentar para o lado vertical (Norte, Sul) e horizontal (Leste, Oeste) lembrando que eles tinham uma rosa dos ventos, para auxilia-los, as regras do jogo de xadrez foram mantidas. Os alunos gostaram da oficina, é tanto que foram feitas várias rodadas, já nas rodadas finais eles não estavam utilizando a rosa dos ventos. Para mim foi uma experiência bacana, por saber que os alunos aprenderam e que o objetivo foi alcançado, é tanto que um aluno me disse que tinha gostado da oficina e que gostaria que tivesse sempre. São esses momentos que nós professores somos recompensados por saber que os alunos

aprenderam de verdade e o nosso esforço foi recompensado mesmo que com pequenas atitudes dos alunos, pois acrescentamos um pouco mais ao seu conhecimento. (EX-PIBIDIANO 13, 2019).

Ao elaborar a oficina que envolvesse o jogo de Xadrez para os educandos da escola, foi pensado no potencial que esse jogo traria para aprender Cartografia Escolar. Cada peça do tabuleiro de xadrez faz movimentos específicos, podendo, assim, treinar a orientação dos estudantes, ressaltando os movimentos cardeais e colaterais. A figura 17 mostra a oficina.

Figura 17 – Oficina Xadrez Cartográfico desenvolvida pelo SAC



Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Conforme mostra a figura 17, os pibidianos auxiliaram os educandos a transpor os movimentos do xadrez para os de orientação e movimentar as peças do jogo dizendo qual orientação tomou.

O material didático para elaboração e execução da oficina foi de fácil acesso. No início do SAC, foram distribuídos entre as escolas participantes desse subprojeto alguns jogos, como o Xadrez, lápis de cor, folhas e cartolinas. Dessa forma, a equipe do SAC pegou o tabuleiro e confeccionou uma Rosa dos Ventos para os discentes melhor visualizarem e fixarem os pontos cardeais e colaterais. Os educandos foram separados em duplas e os pibidianos ficaram ao lado observando as dificuldades e dúvidas dos discentes e explicando, quando surgisse necessidade.

O resultado obtido nessa oficina foi positivo. A princípio, foi pensado que, por o Xadrez possuir uma variedade de movimentos com suas peças, os estudantes iriam ter maior dificuldade

e iriam se confundir ao associarem os pontos cardeais e colaterais a cada passo das peças. Nas primeiras rodadas do jogo, os educandos tiveram dificuldade, mas como relatado na narrativa do ex-pibidiano 13, os estudantes aprenderam rápido e absorveram de maneira prazerosa o conteúdo cartográfico. Isso foi possível graças à forma como foi levado o conteúdo para eles, de maneira descontraída, a partir de um jogo, tornando o aprendizado mais leve.

Essas foram as oficinas que os ex-pibidianos participantes da pesquisa memoraram. Foram realizadas muitas outras intervenções, mas essas foram as que eles trouxeram em suas lembranças que mostram o que o SAC fez na escola durante os quatro anos de trabalho do PIBID nessa instituição de ensino.

A experiência proporcionada pelo SAC para os licenciandos nessas intervenções foram de grande importância para a formação inicial de professores em Geografia. Mesmo que as atividades sendo voltadas especificamente para a Cartografia durante todos os anos do SAC, os participantes desenvolveram o contato com os escolares de diversas idades dentro e fora da sala de aula. Os acadêmicos colocaram em prática a teoria apreendida e refletiram sobre o ensino que foi proporcionado na escola em cada ação implantada, refletiram também a aprendizagem por parte dos educandos, compreendendo que cada série e turma possuem características diferentes tendo que adotar metodologias para cada uma. O subprojeto proporcionou para os acadêmicos o máximo de experiências possível, para que eles saíssem do SAC melhor preparados para assumir o magistério.

Retomando o que foi explicado por Simielli (1999), a Alfabetização Cartográfica compreende o entendimento de noções de visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional, imagem bidimensional; alfabeto cartográfico: ponto, linha e área; construção da noção de legenda; proporção e escala; lateralidade, referências e orientação. As intervenções desenvolvidas pelo SAC, como foi possível perceber nas atividades descritas, tiveram uma ênfase no que envolve principalmente orientação, e, a partir das atividades relacionadas a orientação, foi trabalhado alfabeto cartográfico como ponto, linha e área, construção de legenda, proporção de escala e lateralidade.

Pedimos para que a coordenadora do SAC dissesse o que achou das atividades, tais como oficinas, minicursos, atividades em sala de aula, participação em eventos, dentre outras, realizadas pelo Subprojeto Alfabetização Cartográfica. A mesma avaliou:

A cartografia, às vezes, é vista tanto pelos professores quanto pelos alunos da Educação Básica, como um conteúdo difícil. E talvez os professores de Geografia não terminam as suas graduações realmente preparados para ministrar esse conteúdo, por isso considero que as atividades de alfabetização cartográfica contribuíram muito para os professores, para os alunos e também para a formação dos acadêmicos que tiveram

que pesquisar, aprender, planejar e criar oficinas com essa temática. Devemos sempre ressaltar que essas oficinas, atividades, exercícios, explicações teriam que ser ministradas de forma mais dinâmica, mais lúdica para despertar nos alunos o gosto por esses conteúdos. Quase todas as atividades desenvolvidas pelos acadêmicos eram interessantes, os alunos gostavam principalmente daquelas atividades extra classe, saíam para o pátio, para a quadra, faziam visitas. Foi muito importante a participação dos acadêmicos nos eventos locais, regionais e até internacionais, consolidou o que eu sempre acreditava em relação ao PIBID, que seria um programa que envolveria o ensino, a pesquisa e a extensão. (COORDENADORA DO SAC, 2019).

Ao começar o SAC, os supervisores fizeram a leitura do projeto escrito que continha os objetivos deste Subprojeto. Um deles era o compromisso em levar para a escola de educação básica onde ocorreria o SAC intervenções com metodologias lúdicas. Seguiu-se a risca os objetivos do Subprojeto e para atingi-los os pibidianos estavam sempre pensando, articulando intervenções junto aos supervisores que fossem significativas para os educandos, que impulsionou o aprendizado dos licenciandos no conteúdo cartográfico, foco do subprojeto.

A última pergunta das narrativas orientou os acadêmicos a pensarem sobre sugestões que possam melhorar o PIBID.

A narrativa do ex-pibidiano 3 apontou:

Em minha opinião, para o PIBID se tornar completo, seria interessante se estendesse e não ficasse somente na iniciação a docência, mas que também auxiliasse o futuro professor em sua inserção no mercado de trabalho, e que as horas do PIBID contassem como experiência na contagem de tempo para conseguir exercer a docência nas redes de ensino público. É um programa que auxilia, qualifica, e forma ótimos profissionais, com muitas vivências e experiências, então, seria proveitoso se fosse possível essa interação mais direta com o mercado de trabalho. (EX-PIBIDIANO 3, 2019).

O ex-pibidiano 3 levantou a hipótese do Programa PIBID contar tempo de serviço para concorrer aulas na rede pública de ensino. Em se tratando do estado de Minas Gerais, para conseguir aulas na rede pública de ensino na esfera estadual, quem fica classificado no concurso tem prioridade para conseguir os cargos na educação, o segundo critério é o tempo de serviço.

No entanto, esta política pública de formação de professores foi idealizada para capacitar a formação inicial dos professores, para após a sua graduação eles iniciarem a sua carreira no magistério de forma que estejam melhores preparados para encarar os desafios da docência. Além disso, o pibidiano não atua sozinho na sala de aula, não planeja sozinho as intervenções e o Programa não é unicamente voltado para ministrar aulas, envolve também pesquisa e extensão, o que não o torna propenso a acumular horas de tempo de serviço para já concorrer aulas na realidade do estado de Minas Gerais, nota-se então, que as tarefas do pibidiano são diferentes das de um professor atuante na educação básica deste estado.

Ainda assim, os acadêmicos que passam pelo PIBID, como o caso do SAC, apresentam maior facilidade para ingressarem na carreira docente, como mostra os dados do perfil dos pibidianos em que, 10 dos que já se graduaram há alguns anos atrás, 6 conseguiram ingressar na educação básica do estado de Minas Gerais, e estão trabalhando com cargos de professores na rede pública e privada de ensino, mais especificamente em cidades do norte de Minas Gerais, sendo a cidade de Montes Claros a principal delas onde a maioria está atuando.

Em sua narrativa, o ex-pibidiano 4 avaliou:

O PIBID para mim é um programa quase perfeito. Acho que o que impede o melhor funcionamento do PIBID são as limitações que encontramos na escola, muitos materiais para confecção de oficinas os acadêmicos têm que comprar com o próprio dinheiro, sendo que muitos desses acadêmicos têm como renda apenas a bolsa do PIBID. Então acho que o aspecto que podia ser melhorado é a disponibilidade de materiais para o desenvolvimento das atividades. (EX-PIBIDIANO 4, 2019).

O SAC disponibilizou alguns materiais para o funcionamento das atividades no início do Subprojeto em 2014, porém, não houve reposição de material de apoio didático nos outros anos decorrentes do SAC. Esses materiais são de fundamental importância para o desenvolvimento das intervenções dos Subprojetos do PIBID, as escolas que recebem o programa podem não ter verbas o suficiente para cederem materiais para projetos que vem de fora da escola.

O governo federal, responsável pelo PIBID, deve ampliar a verba para melhorias no PIBID, para que o programa contemple passagens para eventos acadêmicos no Brasil e no exterior, hospedagens em locais de destinos que houver cursos e eventos para participar, além de cobrir as taxas de inscrições dos eventos. Dessa forma, haveria promoção do PIBID, investindo na divulgação das pesquisas realizadas nos Subprojetos incentivando os licenciandos a expandirem o nome do PIBID em âmbito nacional e internacional e aprimorem o seu senso de pesquisador.

A narrativa do ex-pibidiano 11 verificou que

O PIBID é um programa completo, que promove integração entre universidade e escola de ensino básico. São poucas as críticas que cabem serem ditas, pois todas as propostas de valorização para a formação do futuro docente são aplicadas, entre elas: aulas, dinâmicas, participações em eventos, debates etc. Uma boa sugestão, talvez, seria buscar promover a estabilidade do projeto e acrescentar algumas horas a mais no período em que os acadêmicos estão em sala de aula com os alunos. Além de abrir mais vagas para os subprojetos. No mais, nenhuma outra contribuição parece ser necessária. (EX-PIBIDIANO 11, 2019).

Como já discutido anteriormente neste trabalho, o PIBID deveria abranger um número maior de acadêmicos, para que atinja maior grau de oportunidade de capacitação dos licenciandos. O ex-pibidiano destacou sobre a estabilidade do programa, vale dizer que o PIBID é uma política de governo e não de Estado, ou seja, ele pode ser retirado a qualquer momento dependendo do governo que administrar o país e não achar viável o investimento no Programa. Neste sentido, houve muitas lutas populares com manifestações para o PIBID permanecer lançando editais para a implementação de novos Subprojetos e para resistir aos cortes de verbas que iriam afetar a qualidade do programa.

O ex-pibidiano 13 expôs sua opinião dizendo

A minha sugestão é que incentive a cada ano, mais acadêmicos das licenciaturas sejam participantes do programa, pois contribui na capacitação da carreira dos novos docentes. Também é necessário um reajuste na bolsa para incentivar os acadêmicos bolsistas. O PIBID é um programa que veio para fazer a diferença tanto para os acadêmicos como para os alunos da educação básica, uma articulação e uma troca de saberes entre a universidade e a educação básica. (EX-PIBIDIANO 13, 2019).

Muitas vezes os acadêmicos prestavam a seleção do PIBID interessados apenas no dinheiro e em cumprir o trabalho que lhes era proposto, porém, como supervisor, foi possível perceber que para muitos acadêmicos a bolsa do PIBID durante todo o SAC servia para a sua manutenção na faculdade. No entanto, muitos dos acadêmicos que entraram no programa pensando apenas na bolsa para ajudar em sua sobrevivência acadêmica se sentiram motivados pela profissão e engataram na carreira docente após a conclusão da graduação. As bolsas de acadêmicos, supervisores e coordenadores não aumentaram desde o ano 2011, conforme averiguado o valor das bolsas do Edital CAPES (2011). A bolsa carece de reajustes, principalmente na de Iniciação à Docência, pois a inflação subiu, e o estímulo para a participação nos subprojetos para o incentivo à docência devem continuar de forma progressiva.

A coordenadora relatou o que poderia ter sido melhor no Subprojeto Alfabetização Cartográfica.

Eu sugeriria uma maior articulação com todos os professores do Curso de Geografia Licenciatura, que eles pudessem através da sua disciplina da estrutura curricular do Curso, destinar algumas horas para ajudar os acadêmicos a fazerem uma transposição didática mais eficiente. Já imaginou como seria bom, o professor de Geologia, Cartografia, Geomorfologia, das Regionais, Climatologia, dentre outras ajudasse os acadêmicos a elaborarem oficinas, aulas, atividades para serem aplicadas no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio? Afinal de contas o curso que o Subprojeto Geografia fez parte é um Curso de Licenciatura, formação de professor, nunca devemos esquecer disso. Acho que deveríamos ter discutido mais sobre a importância do PIBID na inserção social dos acadêmicos, muitos só terminaram o curso porque o

valor da bolsa, apesar de pequeno, ajudou a custear as suas despesas. (COORDENADORA DO SAC, 2019).

É possível perceber pelas palavras expressas na narrativa da Coordenadora que a licenciatura em Geografia da Unimontes carece de uma maior articulação entre teoria aprendida nas disciplinas com a prática pedagógica para o ensino escolar. Essa articulação proposta pela Coordenadora poderia ser realizada pelos pibidianos, abrindo espaço nas próprias aulas das disciplinas do currículo da licenciatura em Geografia, indo assim, ao encontro com os acadêmicos que não participam do PIBID. Isso mostraria a força do PIBID em formar acadêmicos com uma didática mais apurada, sabendo transpor o conteúdo geográfico para cada singularidade de turma existente nas escolas.

Dessa forma, essa proposta dos acadêmicos, supervisores e coordenadores dos subprojetos mostrarem as intervenções dos diversos temas da Geografia realizadas nas escolas envolvidas no programa no espaço de aula acadêmico, espalhando o conhecimento que o PIBID proporciona para os colegas que não participam de algum Subprojeto, compartilhando esse aprendizado tornaria maior a abrangência do conhecimento de como se ensinar para estudantes de escola básica que tanto é discutido no programa. E em se tratando do SAC, poderia ser levado as ações desenvolvidas especificando a Cartografia, retirando dúvidas dos acadêmicos não participantes do programa, levando conhecimento, mostrando planejamento de aulas e oficinas realizadas e discutidas em trabalhos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando da Geografia, podemos verificar que essa pesquisa contribuiu com a discussão de assuntos que envolvem essa ciência no que tange ao campo da Geografia Escolar, como a Cartografia. Foi possível entender, a partir da leitura bibliográfica realizada, que é necessária uma Alfabetização Cartográfica desde as séries iniciais da Educação Básica para a formação de um cidadão crítico e reflexivo, que saiba se localizar em seu local de vivência e se orientar no âmbito do mundo. Foi possível, por meio das leituras, compreender a questão da Formação Docente. No âmbito do Brasil, os pesquisadores constataram falta de horas nos cursos de licenciatura para enfatizar a formação de professores, ou seja, currículos com disciplinas com mais contato com as questões que envolvem a docência. Assim, este trabalho ficou como contributo para quem deseja aprender mais sobre essas temáticas.

Esta pesquisa contribuiu para a Educação Básica, servindo como exemplar para professores que sejam selecionados para serem supervisores, que podem absorver como ocorre um subprojeto do PIBID em uma unidade de ensino, para, assim, auxiliar na forma que será conduzido o desenvolvimento do subprojeto envolvendo os acadêmicos participantes e o público da Educação Básica. Além disso, este estudo contribuiu por identificar como o PIBID traz benefícios para a educação básica, de modo que colabora na formação de professores com maior ênfase em sua área de atuação, aproxima a escola da Educação Básica do Ensino Superior e faz com que o acadêmico aprenda a dinamizar o ensino-aprendizagem para os escolares, levando metodologias significativas para a unidade de ensino básico.

Para a sociedade brasileira, esta pesquisa mostrou como funciona o PIBID e como essa política pública pode alcançar resultados positivos na formação de professores para a educação básica, incentivando a docência e germinando professores diferenciados para o exercício dessa profissão. Assim, foi possível mostrar que políticas públicas voltadas para o setor educacional são investimentos e não gastos.

Em se tratando dos contributos deste trabalho para a cidade de Montes Claros, foi averiguado que o PIBID, no que concerne ao SAC, contribuiu para a capacitação da Formação de Professores em Geografia para atuarem não só nessa cidade, mas em outras cidades pequenas do norte de Minas Gerais. Essa capacitação para os participantes do SAC consistiu em uma maior discussão sobre práticas de ensino lúdicas, reflexões das metodologias aplicadas e maior contato com a elaboração de pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia, o que deu um maior estímulo para a formação de professores pesquisadores.

Esta pesquisa trouxe contribuições para a Unimontes, ao passo que verificou o que um subprojeto do PIBID realizou em sua vigência, trazendo benefícios para a formação de professores dessa universidade, tornando-os profissionais melhor capacitados para a atuação na Educação Básica. Além disso, levou o nome da universidade para eventos nacionais, por meio de trabalhos realizados no SAC, o que contribuiu para a divulgação de pesquisas realizadas na referida universidade. Também fortaleceu o pilar da extensão levando projetos para serem realizados na comunidade escolar.

Constatamos que os acadêmicos que passaram pelo Subprojeto Alfabetização Cartográfica (SAC) foram privilegiados por poderem colocar em prática o que foi aprendido na formação teórica com maior ênfase, já que o programa contribuiu para uma maior imersão na esfera escolar. A partir das narrativas analisadas, foi possível perceber que a atuação do pibidiano realizada diretamente no espaço escolar os tornaram melhor preparados para assumirem salas de aula, proporcionando maior confiança para serem professores e tornando-os mais incentivados com a docência.

Foi possível identificar que o PIBID, em se tratando do SAC, trouxe efeitos positivos para a formação cartográfica do licenciando. Pelos relatos analisados quanto ao que os acadêmicos entenderam por Alfabetização Cartográfica, nicho da Cartografia Escolar, verificamos que houve entendimento do que seja esse campo, uma vez que, nas narrativas, foram expostos relatos como “entender símbolos e pontos de referência”, “processo em que o aluno começa a entender os mapas e suas funções”, “compreensão das rosas dos ventos e coordenadas geográficas”, o que mostrou que eles foram no ponto certo do que seja Alfabetização Cartográfica, conforme o que dizem autores sobre esse tema, como Simielli (1999).

A partir da reflexão das narrativas sobre o entendimento cartográfico dos pibidianos antes e depois de terem participado no SAC, verificamos que o subprojeto alcançou resultados positivos entre os licenciandos, pois em seus relatos, consta que, antes da participação no SAC, sentiam dificuldades em relação aos assuntos da Cartografia Escolar. Ao verificar as narrativas, no que concerne à pergunta sobre se o subprojeto os ajudou na Alfabetização Cartográfica, disseram que após a participação, se sentiram mais qualificados para atuarem com a Cartografia na Educação Básica.

Alguns dos ex-pibidianos que já atuam na sala de aula mencionaram que várias intervenções apreendidas no SAC são utilizadas em suas turmas. Isso decorre da significação das intervenções para os pibidianos, já que estes perceberam o alcance que atividades dinamizadas podem atingir no ensino e aprendizagem quando bem preparadas, o que nos leva

a entender que novos profissionais que passaram pelo subprojeto estão adentrando no atual cenário docente nacional utilizando novas metodologias de ensino, quando necessário.

Foi possível verificar, a partir das narrativas levantadas dos pibidianos, que estes tiveram uma maior capacitação em sua formação docente por terem passado pelo SAC, uma vez que os acadêmicos tiveram o máximo possível de experiências que os induziram a uma percepção do que envolve o universo docente, a saber, os licenciandos tiveram um maior contato com a escola, seu futuro local de trabalho docente, onde foi possível estreitar a ponte entre academia e escola. Desse modo, puderam aprimorar a teoria apreendida, transpondo em práticas no espaço escolar.

Dentre os participantes desse subprojeto do PIBID, averiguamos que houve um alto incentivo para a atuação como docente. A maioria dos acadêmicos já graduados ingressou na carreira docente, sendo que, dentre os dez que já se graduaram, seis estão atuando como professores de Geografia. Os sujeitos que ainda não concluíram o curso perfazem um total de seis ex participantes do SAC, mas analisando as suas narrativas, foi possível constatar que cinco disseram que se sentiram motivados pelo SAC para atuarem como docentes e que querem seguir a carreira do magistério.

Diante das análises realizadas a partir dos dados aqui mencionados, podemos refletir também, de maneira geral, sobre o PIBID como uma política pública brasileira, e idealizar propostas de melhoras, tanto para o PIBID quanto para a licenciatura, seja a licenciatura em Geografia da Unimontes ou outras licenciaturas que se identifiquem com o que foi aqui destacado.

Identificamos que o PIBID inspira a criar novas grades curriculares na licenciatura e, no caso da Unimontes, esse programa mostrou como é positivo fazer com que o acadêmico mergulhe no ambiente escolar para desprender uma capacitação mais enfática em sua formação docente. Assim, percebemos a necessidade de disciplinas que dediquem mais horas à formação docente, direcionando mais atividades que aproximem os graduandos do espaço escolar, fazendo com que o licenciando vá às escolas para a aplicação de práticas, ou elaboração de estudos para conhecimento das diferentes realidades escolares. Isso não somente nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, mas desde o princípio da graduação. E ainda, carece de implantar disciplinas com maior fundamento para a Geografia Escolar desde os primeiros períodos do curso, por exemplo, Cartografia Escolar, além das disciplinas de Cartografia e Geocartografia, outros exemplos, Climatologia para escolares, Geografia Rural para o Ensino Básico, e assim por diante, melhorando no que diz respeito à transposição didática.

Mudanças na grade curricular, promovendo disciplinas que pressuponham um curso com mais cara de licenciatura, voltando mais horas para a discussão de como levar o conhecimento para as crianças e adolescentes, amenizaria a discrepância entre acadêmicos que são mais assíduos nos projetos como PIBID e os que saem da graduação sem se envolverem em programas como esse. Isso é um fator negativo do programa: não abranger todos os licenciandos, gerando diferenças no que tange às oportunidades de capacitação dos graduandos.

Propostas de mudança na grade curricular nas licenciaturas em Geografia que tenham pouca vocação para formar professores, como na Unimontes, promoveriam uma formação docente mais lúcida, com maior enfoque nos assuntos geográficos para a escola, entendendo com mais clareza o que e como se ensinar na Educação Básica. Entende-se essa necessidade ao passo que foi observado nas narrativas da pesquisa que trabalhos realizados no subprojeto eram levados para as aulas das disciplinas acadêmicas em atividades relacionadas com a forma de trabalhar determinado assunto geográfico com escolares do Ensino Fundamental e Médio. Isso tornava as aulas com maior teor de curso de licenciatura, partilhando conhecimentos advindos do SAC apreendidos na escola de Educação Básica.

Mesmo o SAC tendo envolvido uma pequena amostra, sendo apenas 22 acadêmicos e 16 ex participantes do subprojeto envolvidos nesta pesquisa, é possível dizer que os resultados atingidos pelos subprojetos no Brasil são positivos e a realidade encontrada no SAC se repete muitas vezes em outros subprojetos, basta verificar os trabalhos apresentados nos eventos das universidades brasileiras e fora do país mostrando o que é realizado no programa. Essa afirmação pode ser confirmada no trabalho de Silva (2017), que fez um estudo do Estado da Arte dos trabalhos elaborados pelos PIBID de Geografia em âmbito nacional, no qual mostra os títulos que tratavam os artigos publicados, os quais demonstram relatos de experiências de práticas aplicadas em suas unidades de ensino, pesquisas nos subprojetos e outros temas. Isso demonstra que há um trabalho comprometido com a qualidade do desenvolvimento do programa.

Apesar dos bons resultados, os subprojetos do PIBID requerem empenho para que se obtenham bons produtos. Necessitam de trabalho em equipe por parte de todos os envolvidos - coordenadores, supervisores e acadêmicos -, para que dê certo essa proposta de política pública, realizando um trabalho com responsabilidade, afinal, envolve investimento público, requerendo retorno para a sociedade de professores melhores qualificados e mais motivados, repercutindo em uma melhor escola básica.

Foi possível perceber durante as análises desta pesquisa que, além do incentivo à docência promovido pelo PIBID, a partir dele, devem ser promovidas políticas públicas que

motivem o docente para adiante da etapa de sua formação inicial na graduação, pois sabemos que o programa possui um prestígio em âmbito nacional entre as licenciaturas. Entretanto, após a formação inicial, quando os acadêmicos se tornam professores formados e vão para a sala de aula, carecem de outras políticas públicas que os motivem na carreira docente, de modo que promovam uma carreira com bons salários, combatam à indisciplina, melhorem infraestruturas escolares e outras necessidades que envolvem a educação brasileira, para que, assim, o incentivo à docência seja contínuo na vida dos professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Podemos estabelecer paralelos entre o Ensino da leitura e escrita e o Ensino de Mapas? **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 128-133, 1999.

BORGES, Camila Delatorre; SANTOS, Manoel Antônio dos. Aplicações da técnica do Grupo Focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 74-80, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702005000100010. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 01/2011, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)**. Institui a abertura de vagas do PIBID. Brasília: CAPES, 2011.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 02/2009, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)**. Institui a abertura de vagas do PIBID. Brasília: CAPES, 2009.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 061/2013, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)**. Institui a abertura de vagas do PIBID. Brasília: CAPES, 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB: Relatório de Gestão PIBID 2009-2012**. Brasília: CAPES, 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB: Relatório de Gestão PIBID 2009-2013**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. IDEB Apresentação. **Ministério da Educação**, Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

CACETE, Núria Hanglei. Formação do professor de geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, Sobral, v. 17, n. 2, p. 3-11, 2015. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/240>. Acesso em: 15 fev. 2019.

CALADO NETO, José Alves. **Cartografia escolar e sequência didática: uma proposta metodológica para os anos finais do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/26746/1/Cartografiaescolarsequ%C3%Aancia_CaladoNeto_2018.pdf. Acesso em: 18 maio 2019.

CALDAS, Ricardo Wahrendorff; LOPES, Brenner; AMARAL, Jefferson Ney. **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. 1. ed. Belo Horizonte: SEBRAE, 2008.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, n. 20, p. 39-41, 1995.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin (org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo linguagens e tecnologia**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011. p. 121-135.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/494>. Acesso em: 06 abr. 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Currículo, educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-14, 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/611>. Acesso em: 06 abr. 2019. <https://doi.org/10.12957/tamoios.2006.611>

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã. *In*: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 13., 2014, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2014. p. 1-16. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Lana%20de%20Souza.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução por Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 1. ed. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CURY, Fernando Guedes. De Narrativas a Análises Narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de história da educação (matemática). **ALEXANDRIA**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 143-164, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37937>. Acesso em: 21 jan. 2019.

DAMBROS, Gabriela. **Por uma Cartografia Escolar interativa: jogo digital para a Alfabetização Cartográfica no Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências) – Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9388>. Acesso em: 11 abr. 2019.

FERREIRA, Leiko Nemoto de Barcellos. **Alfabetização Cartográfica e formação do professor: um aprendizado significativo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2011. Disponível em: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/04/Disserta%c3%a7%c3%a3o-Leiko-Nemoto-de-Barcellos-Ferreira.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019.

FERREIRA, Rosana Mendes. **Alfabetização Cartográfica no currículo Escolar de geografia: livros didáticos (1970 a 2015)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/disserta%C3%A7%C3%B5es2017/dRosanaMendes.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FITZ, Paulo Roberto. **Cartografia básica**. 2. ed. São Paulo: Oficina de textos, 2008.

GARCIA, Elias. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica - uma discussão necessária. **Revista Línguas e Letras**, Cascavel, v. 17, n. 35, p. 291-294, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193>. Acesso em: 20 jan. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 14 mar. 2019. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.A001>

GERHADT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GUEDSON, Nicelene Maria da Silva. Trabalhando o conceito de espaço no ensino fundamental: algumas diversidades e definições. **Revista Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 90-101, 2000. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/3491>. Acesso em: 16 maio 2019.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, p. 1-19, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>. Acesso em: 17 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v5i1.3321>

LACOSTE, Yves. **A geografia isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.

LIBÂNIO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015005046132&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 fev. 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Professiona_l_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 04 mar. 2019.

MEDEIROS, Camila Araújo Gomes. **A Caatinginha fica no Nordeste?:** Ludicidade e ensino de Geografia. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/324993>. Acesso em: 03 ago. 2019.

MEDEIROS, Isabela Batista de. **A Importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Formação de Professores de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).** 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto Multidisciplinar/ Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2407>. Acesso em: 09 abr. 2019.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **GIRAMUNDO**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, 2015. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/544>. Acesso em: 16 fev. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE). **Matrícula de alunos por escola.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2019.

MOURA, Jefferson Aparecido Martins de. **Unimontes: O campus Pirapora/MG e suas contribuições socioeconômicas na Microrregião.** 1. ed. Pirapora: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

NÓVOA António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 mar. 2019.
<https://doi.org/10.1590/198053144843>

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** 1. ed. Goiás: Editora da PUC, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Ederson Dias de; SOUZA, Thais de Cássia Silva; ROCHA, Ariadny Rayani Santos. Alfabetização Cartográfica: práticas pedagógicas nos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 12, p. 274-291, 2016. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/327>. Acesso em: 02 maio 2019.

OLIVEIRA, Paula Aparecida Borges de. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: narrativas de licenciandos e supervisores do PIBID/UFABC.** 2013. Dissertação (Mestrado em História e

Filosofia das Ciências e Matemática) - Universidade Federal do ABC, Santo André, 2013.

Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBC_74546c42d11a4f8b26d4a421d772aac8. Acesso em: 21 jan. 2019.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/issue/view/47>. Acesso em: 24 jan. 2019.

OLIVEIRA, Simone Santos de. Desenho e cartografia escolar no ensino de Geografia.

Geografia Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 20, n. 3, p. 78-86, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/19821>. Acesso em: 01 abr. 2019.

<https://doi.org/10.5902/2236499419821>

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1-7, 2008. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982008000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2019.

<https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>

PEREIRA FILHA, Francisca do Nascimento. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID como política de formação inicial de professores no curso de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Acre**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

PEREIRA, Milla Barbosa. **Alfabetização e letramento cartográfico: a representação do espaço geográfico pela criança**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2017. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/geografia-2/alfabetizacao-e-letramento-cartografico-a-representacao-do-espaco-geografico-pela-crianca/>. Acesso em: 04 maio 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PISSINATI, Mariza Cleonice; ARCHELA, Rosely Sampaio. Fundamentos da Alfabetização Cartográfica no ensino de Geografia. **Geografia**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 169-195, 2007.

Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6579>. Acesso em: 04 maio 2019. <http://dx.doi.org/10.5433/2447-1747.2007v16n1p169>

PIZZANI, Luciana *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>.

Acesso em: 20 jan. 2019. <https://doi.org/10.20396/rdbci.v10i1.1896>

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RODRIGUES, Daniele Silveira. **O professor reflexivo**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) – Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10640/1/PDF%20-%20Daniela%20Silveira%20Rodrigues.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SANTOS, Flávio dos; FECHINE, José Alegnberto Leite. A cartografia escolar e sua importância para o ensino de Geografia. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 27, n. 50, p. 500-515, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/p.2318-2962.2017v27n50p500>. Acesso em: 17 jul. 2019. <https://doi.org/10.5752/p.2318-2962.2017v27n50p500>

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 28 mar. 2019. <https://doi.org/10.5216/rpp.v9i1.15667>

SILVA, Fernanda Ramos da. **O ensino de Geografia nos trabalhos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1241>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SILVA, Paulo Roberto Florencio de Abreu e. **Educação Cartográfica na formação do professor de Geografia em Pernambuco**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Geodésicas e Tecnologias da Geoinformação) – Departamento de Engenharia Cartográfica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3272>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SIMIELLI, Maria Elena. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula (Repensando o ensino)**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **Projeto Institucional de Apoio e Incentivo à Docência**. Montes Claros: Unimontes, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **Projeto Institucional de Apoio e Incentivo à Docência**. Montes Claros: Unimontes, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia**. Montes Claros: Unimontes, 2008.

APÊNDICES



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PP GEO**



Prezado (a) participante da pesquisa

O presente roteiro de perguntas faz parte do trabalho de dissertação do Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGEO), intitulado **“PIBID Alfabetização Cartográfica e formação de professores em Geografia”**. Esta investigação tem por objetivo analisar o PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica como forma de avaliar a formação de professores em Geografia. Para a realização desta pesquisa foi usado a Metodologia Narrativa, assim, ao dissertar sobre os pontos que serão levantados, sinta-se à vontade para refletir sobre sua experiência que envolveu seu percurso de formação durante o programa. A partir da sua redação será analisado sobre o processo de formação docente. A veracidade na emissão das respostas é imprescindível para um eficiente resultado sobre a qualidade do programa de formação de professores. Informamos que não será feita nenhuma relação entre o narrador e sua narrativa e seu nome não será identificado.

Desde já agradecemos sua atenção, participação e colaboração na pesquisa!

Perfil do Narrador

Gênero: _____

Idade: _____

Nasceu em qual cidade: _____ Mora em qual cidade: _____

Tempo de participação do PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica: de ___/___ a ___/___
(colocar ano e mês)

Qual (is) período (s) acadêmico estava quando participou do PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica: _____

Você já é graduado? () sim () Não.

Se já é graduado, concluiu o curso em qual ano? ___/____ (informar semestre e ano)

Se já é graduado, está trabalhando? Em que? _____

Se trabalha em escola, é contratado ou efetivo e em qual município atua? _____

Se trabalha em escola, trabalha com a disciplina Geografia? () sim () não

Se não trabalha com a disciplina Geografia, fale o porquê não trabalha com essa disciplina?

Eixo Formação Docente em Geografia

- Para você o que é Formação Docente?
- O PIBID ajudou em sua formação docente? Por favor, relate como isso ocorreu.
- Você se considera mais qualificado por ter passado pelo PIBID? Conte sua experiência.
- Fale se houve e relate como foi o incentivo do PIBID para a sua atuação como docente.

Eixo Alfabetização Cartográfica

- Escreva o que você entende sobre Alfabetização Cartográfica.
- Você tinha dificuldades em Cartografia antes de participar do PIBID? Conte exemplos.
- O PIBID auxiliou em sua Alfabetização Cartográfica? Detalhe como foi esse processo.
- Qual intervenção (oficinas, minicursos, atividades em sala de aula, dentre outras, desenvolvidas na escola de educação básica e fora dela vinculadas ao Subprojeto Alfabetização Cartográfica) do PIBID foi mais significativa para você. Relate essa prática.
- Dê sugestões para melhoria do PIBID.

ROTEIRO PARA O COORDENADOR DO PIBID



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGeo



Prezado (a) participante da pesquisa

O presente roteiro de perguntas faz parte do trabalho de dissertação do Programa de Pós Graduação em Geografia (PPGeo), intitulado “**PIBID Alfabetização Cartográfica e formação de professores em Geografia**”. Esta investigação tem por objetivo analisar o PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica como forma de avaliar a formação de professores em Geografia. Para a realização desta pesquisa foi usado a Metodologia Narrativa, assim, ao dissertar sobre os pontos que serão levantados, sinta-se à vontade para refletir sobre sua experiência que envolveu seu percurso durante o programa. A partir da sua redação será analisado sobre a formação docente neste Subprojeto. A veracidade na emissão das respostas é imprescindível para um eficiente resultado sobre a qualidade do programa de formação de professores. Informamos que não será feita nenhuma relação entre o narrador e sua narrativa e seu nome não será identificado.

Desde já agradecemos sua atenção, participação e colaboração na pesquisa!

Perfil do Narrador

Gênero:

Idade:

Nasceu em qual cidade:

Mora em qual cidade:

Trabalha na Unimontes há quanto tempo? _____

É efetivo ou contratado na Unimontes? _____

Atua em qual disciplina? _____

Tempo de coordenação do PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica: de ___/___ a ___/___
(colocar ano e mês)

Já foi coordenador de área de outro Subprojeto PIBID? Qual? Fale o tempo de duração colocando mês e ano de início e fim _____

Roteiro para narrativa

- Faça uma narrativa contando como se deu a ideia de elaborar o subprojeto Alfabetização Cartográfica, enfatizando a necessidade de sua criação.
- O PIBID Subprojeto Alfabetização Cartográfica auxiliou na formação docente dos acadêmicos que participaram desse Subprojeto? Faça um relato.
- Você acha que os acadêmicos que passaram pelo Subprojeto Alfabetização Cartográfica estão melhor preparados para ensinar cartografia na educação básica? Faça um relato.
- Levando em consideração o principal objetivo do PIBID que é incentivar a docência, você acha que os acadêmicos que estavam envolvidos no Subprojeto Alfabetização Cartográfica se sentiram mais motivados com a docência? Relate.
- Fale o que você achou das atividades (oficinas, minicursos, atividades em sala de aula, participação em eventos, dentre outras, desenvolvidas na escola de educação básica e fora dela vinculada ao Subprojeto Alfabetização Cartográfica) realizadas pelo Subprojeto Alfabetização Cartográfica.
- Qual sugestão você daria para melhorar os Subprojetos do PIBID, faça um relato buscando o que você considera que poderia ter sido melhor no Subprojeto Alfabetização Cartográfica.