

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Geografia



Dissertação

Políticas públicas na formação de professores de Geografia:

Análise dos efeitos do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência nos
anais do ENPEG 2013

Kainan Rodrigues dos Santos

Pelotas, 2018

Kainan Rodrigues dos Santos

Políticas públicas na formação de professores de Geografia:

Análise dos efeitos do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência nos
anais do ENPEG 2013

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Liz Cristiane Dias

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S237p Santos, Kainan Rodrigues dos

Políticas públicas na formação de professores de geografia : análise dos efeitos do programa institucional de bolsa a iniciação à docência nos anais do ENPEG 2013 / Kainan Rodrigues dos Santos ; Liz Cristiane Dias, orientadora. — Pelotas, 2018.

70 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Pibid. 2. Ensino de geografia. 3. Tendências didático-pedagógicas. I. Dias, Liz Cristiane, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Kainan Rodrigues dos Santos

Políticas públicas na formação de professores de Geografia:

Análise dos efeitos do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência nos
anais do ENPEG 2013

Data da Defesa:

16 de outubro de 2018

Banca examinadora:

.....

Prof. Dr.^a Liz Cristiane Dias (orientadora)

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de São Paulo

.....

Prof. Dr. Márcio José Celeri

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual de São Paulo

.....

Prof. Dr.^a Tiaraju Salini Duarte

Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo

Dedicatória

Dedico esta homenagem a todos os professores que cruzaram o meu caminho e que contribuíram na construção do que sou. Sem eles jamais teria chegado ao fim desse trabalho e o começo para tantos outros. Se escolhi a carreira docente, é por que tive bons exemplos que me inspiraram durante toda minha trajetória.

Agradecimentos

Neste espaço de agradecimentos dedico-me a lembrar de todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que eu chegasse até aqui. Início agradecendo ao meu pai, que me deu todo apoio psicológico e financeiro necessário. Agradeço a minha mãe, a pessoa mais entusiasmada com a ideia de ter um filho mestre. Meus irmãos que estiveram, mesmo que longe, sempre ao meu lado.

Agradeço aos colegas de mestrado com o qual compartilhei bons momentos durante toda a trajetória da pós, em especial ao Igor Rockenbach, o qual mais que um colega, um amigo, sempre me propiciando discussões enriquecedoras e me dando toda força e apoio necessário.

Gratidão imensurável aos professores do PPGeo UFPel, que dedicam todo seu tempo e empenho para o fortalecimento do programa.

Minha tia Quê, que mais do que tia, foi uma mãe, sempre cuidadosa, zelosa e dedicada e que, por toda a minha graduação, preparou broas, pães, rosquetes e outras gostosuras para que eu trouxesse comigo toda vez que a visitava.

Agradeço à amiga Alessandra Lopes e ao amigo Gabriel Rangel, que, como legítimos pelotenses, me receberam e me acolheram com todo carinho e doçura desde a graduação.

Agradeço também ao Bruno Espirito Santo, que esteve do meu lado dando força e contribuindo para que eu concluísse essa etapa da minha vida acadêmica.

E, por último e não menos importante, quero agradecer a minha orientadora Liz Dias, que me acompanha e orienta desde a graduação, sempre dedicada, solícita e com a sensibilidade de uma flor, fundamental para meu crescimento pessoal e profissional.

*“Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo. Todos nós
sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa. Por isso
aprendemos sempre.”*

Paulo Freire

Resumo

SANTOS, Kainan Rodrigues. Políticas públicas na formação de professores de Geografia: Análise dos efeitos do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência nos anais do ENPEG 2013. 2018. 66f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

O objetivo geral desta pesquisa de mestrado foi analisar os efeitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, enquanto política pública, para o arcabouço teórico-metodológico do ensino da Geografia, utilizando como parâmetro de análise os artigos presentes nos anais do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) - edição de 2013. Essa pesquisa faz parte de um projeto “guarda-chuva” com o apoio do CNPq - Edital Universal - 2016/2019, que estende a análise as três últimas edições do ENPEG (2011, 2013 e 2017). Como aporte metodológico da pesquisa foi utilizada a pesquisa documental com análise de conteúdo, tendo como roteiro de coleta de dados uma ficha previamente organizada. Os resultados apresentados identificam a produção acadêmica relacionada ao PIBID; reconhecem as metodologias utilizadas no desenvolvimento das práticas; evidenciam as temáticas abordadas em projetos dos PIBID Geografia; identificam tendências didático-pedagógicas para o ensino de Geografia; e mostram a articulação entre teoria e prática presentes nos relatos apresentados nos artigos.

Palavras-chave: PIBID. Ensino de Geografia. Tendências didático-pedagógicas.

Abstract

SANTOS, Kainan Rodrigues. **Public policies in geography teacher training: Analysis of the effects of Pibid on teaching in ENPEG.** 2018. 66. Dissertation (Master Degree in Geography) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

The objective of this dissertation was to analyze the PIBID effects, as a public policy, for the theoretical-methodological framework of Geography teaching, using as analysis' parameter articles in the annals of the Encontro Nacional de Ensino em Geografia (ENPEG) - 2013 edition. This research is a part of a bigger project supported by CNPq (Brazilian National Council for Scientific and Technological Development), which is extended the analysis to the last three editions of ENPEG (2011, 2013 and 2017). The documentary research and the content analysis were utilized as methodology. For the articles data collection, a previously organized document was used. The presented results identify the academic production associated with PIBID; recognize the methodologies used in the development of practices; evidence the subjects used in Geography's PIBID projects; identify didactic and pedagogic tendencies for the geography teaching; and demonstrate the articulation between theory and practice that was exposed in the articles.

Keywords: PIBID. Geography Teaching. Didactic and pedagogic tendencies.

Lista de Figuras

Gráfico 1: Ano de publicação dos artigos.....	18
Gráfico 2: Área dos estudos dos artigos.....	18
Gráfico 3: Formação acadêmica dos autores dos artigos.....	44
Gráfico 4: Formação dos participantes envolvidos na pesquisa.....	45
Gráfico 5: Abrangência do PIBID na pesquisa.....	47
Gráfico 6: PIBID no título.....	48
Gráfico 7: PIBID no resumo.....	48
Gráfico 8: Eixo temático do ENPEG.....	49
Gráfico 9: Sobre a temática dos artigos selecionados.....	50
Gráfico 10: Sobre o método utilizado na coleta de dados.....	53
Gráfico 11: Sobre o método de análise dos artigos selecionados.....	54
Gráfico 12: Sobre a presença de inovação.....	55
Gráfico 13: Sobre a utilização dos recursos.....	55
Gráfico 14: Sobre artigos que privilegiam o trabalho coletivo.....	56
Gráfico 15: Sobre a articulação entre teoria e prática.....	57
Gráfico 16: Sobre o contexto que ocorreu a pesquisa.....	58
Gráfico 17: Sobre a devolução aos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	59
Tabela 1:Tabela das instituições de origem dos artigos.....	46
Tabela 2: Palavras-chave dos artigos selecionados.....	51

Lista de Abreviaturas e Siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENPEG	Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
UEMC	Universidade Europeia Miguel de Cervantes

Sumário

Introdução	12
1 Estado da Arte.....	17
2 Referencial Teórico	21
2.1 Situando a Geografia Escolar	21
2.2 PIBID, o que é?	23
2.3 Ciclo de Políticas de Stephen Ball	25
2.4 Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia	30
3 Metodologia	32
3.1 Pesquisa qualitativa	33
3.2 Pesquisa documental.....	34
3.3 Análise de conteúdo	37
4 Caminhos da Pesquisa	41
5 Resultados e Discussão	45
5.1 Primeiro contato.....	45
5.2 Abrangência da pesquisa	48
5.3 Possibilidades do PIBID Geografia	49
5.4 Quais foram os caminhos?	54
5.5 Características das práticas pibidianas.....	55
5.6 Articulação entre teoria e prática	57
5.7 Contribuições do PIBID para a escola	57
6 Considerações Finais	60
Referências	63
Apêndice	65

Introdução

Explicitar a trajetória pessoal do pesquisador para compor a pesquisa muitas vezes pode parecer irrelevante. No entanto, como defende Cresswell, (2014), o trabalho de pesquisa inicia-se com o pesquisador refletindo sobre o que deve considerar na pesquisa, como a sua história pessoal e profissional, visões de si mesmo e dos outros e questões éticas e políticas. Acredita-se aqui que elucidar a trajetória pessoal possibilita posicionar o leitor quanto: o local de fala do pesquisador; o entendimento prévio que o autor possui sobre a temática abordada; e quais os caminhos percorridos que o levaram à elaboração do projeto.

Portanto, destaco nesta pesquisa – utilizando a primeira pessoa – minha trajetória pessoal e profissional, uma vez que as entendo como indissociáveis. Ingresso no curso de Licenciatura em Geografia no ano de 2012, mesmo ano em que ingressei no PIBID, sobre coordenação da Dr.^a Rosa Elane Antoria Lucas e Dr.^a Liz Cristiane Dias, passando pelos coordenadores, Dr. Adriano Simon e Dr.^a Rosangela Spironello.

Como aluno bolsista do PIBID, tive a oportunidade de desenvolver e executar junto aos colegas oficinas que correspondiam a projetos de área e projetos interdisciplinares. Os projetos de área são uma categoria específica de cada curso de licenciatura, e neste caso da Geografia, dos quais fazem parte os coordenadores de área, professores/supervisores do PIBID Geografia nas escolas e bolsistas do PIBID Geografia. No projeto interdisciplinar participam um ou mais coordenadores de disciplinas aleatórias, supervisores da escola onde o projeto está sendo executado e alunos dos mais variados cursos de licenciatura participantes do PIBID UFPel.

Durante a permanência na universidade, enquanto graduando, tive o privilégio de uma formação paralela possibilitada pelo PIBID, fato que contribuiu para minha inserção na pesquisa universitária, estimulou a escrita acadêmica e na participação em eventos e o contato com a escola pública.

Após concluir a graduação em 2015/2, prestei o processo seletivo para aluno regular do Mestrado em Geografia da UFPel, na linha de pesquisa “Ensino da Geografia”, no qual fui aprovado sob orientação da Professora Dra. Liz

Cristiane Dias e pelo qual escrevo essa pesquisa. Recentemente, mais precisamente no início do ano letivo de 2018, iniciei na Prefeitura Municipal de Florianópolis minha trajetória como professor de Geografia no ensino fundamental.

O PIBID impactou minha formação de tal forma, que mesmo após concluir a graduação, permaneceu em mim um sentimento de gratidão e uma vontade de contribuir com o programa. Foi assim que, após inúmeros diálogos com a minha orientadora, chegamos a temática dessa pesquisa.

Portanto, esta pesquisa é um recorte de um projeto “guarda-chuva” intitulado “Políticas públicas na formação de professores: análise da contribuição do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência – PIBID, para os pressupostos teórico-metodológicos do ensino da Geografia”, coordenado pela professora Dr. Liz Cristiane Dias, submetido e aprovado no edital Chamada UNIVERSAL - MCTI/CNPq Nº 01/2016 - 2019.

O projeto no qual minha pesquisa está inserida tem como objetivo principal analisar os impactos da política pública educacional, o PIBID, no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos do ensino da Geografia, tendo como parâmetros de análise os trabalhos publicados nos anais do ENPEG – Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Esse objetivo vem ao encontro da presente pesquisa, uma vez que a mesma busca contribuir com a investigação em andamento.

O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), criado em 2007 e regulamentado através do Decreto nº 7219/2010 (BRASIL, 2010). O programa prevê a participação de graduandos na formação inicial e na formação continuada de educadores atuantes na educação básica, trabalhando em parceria com as escolas públicas no sentido de valorizar a educação e aperfeiçoar o profissional docente.

O PIBID é uma política pública que, entre outros, visa a permanência dos estudantes de licenciatura no curso superior. Ele é responsável por conceder bolsas para alunos de cursos de licenciaturas, os quais participam de projetos de iniciação à docência, em parceria com escolas de educação básica da rede

pública de ensino, buscando, dessa forma, o incentivo à formação de professores bem como o estímulo para maior interação entre o ensino superior e a educação básica.

As bolsas e auxílios são valores orçamentários concedidos as Instituições de Ensino Superior (IES) mediante projetos de trabalho selecionados de acordo com critérios de qualidade pré-estabelecidos. Segundo estudo realizado em 2014 pela Fundação Carlos Chagas, inicialmente o programa contemplava exclusivamente as Instituições Federais de Ensino Superior e atendia, em 2007, cerca de três mil bolsistas das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. O PIBID expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas. Em 2012, chegou a 40.092 licenciandos bolsistas, 3052 coordenadores de área e 6177 professores supervisores, num total de 49.321 bolsas. Em 2014, envolvia em torno de 90.000 bolsistas dentre todos os participantes, abrangendo aproximadamente cinco mil escolas de educação básica, com a participação de 284 IES.

Com tamanha proporção em 2013 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) passou por uma alteração para consolidar a importância, o investimento e a institucionalização do programa de política de governo em política de Estado, na qual foram adicionados ao artigo Art. 62, §4 e §5, os seguintes textos:

“§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.”

“§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.”

A relevância dessa política para a formação de professores é indiscutível, uma vez que corrobora com as premissas do PIBID, que de acordo com a CAPES, Portaria 096/2013, envolvem três vertentes: a) formação de qualidade;

b) integração entre pós-graduação; e c) formação de professores para escola básica. Tais vertentes, unidas, buscam a valorização da educação e o aperfeiçoamento do profissional, contribuindo para articulação teoria-prática e proporcionando ao estudante de licenciatura uma experiência de atuação em escola pública – como uma oportunidade de construção de conhecimento e desenvolvimento de pesquisas.

Os dados do programa mostram um crescimento exponencial desde sua criação em 2007 até 2014; no entanto, nos anos de 2015 e 2016 o PIBID sofreu cortes orçamentários que comprometeram e ameaçaram a integridade do programa. Como é o caso da última alteração no programa realizada no edital nº 07/2018, que coloca como requisito mínimo o aluno estar matriculado na primeira metade do curso, e limita em dezoito meses o período de vigência da bolsa.

Nesse sentido, reforça-se a importância dessa pesquisa, evidenciando a contribuição do programa no desenvolvimento de práticas para o ensino da Geografia.

Ignorar o caráter ideológico e político do conhecimento, seja em que área for, parece não apenas uma atitude ingênua, mas comprometida com a alienação social. Os professores precisam perceber que seu papel no processo de democratização de nossa sociedade consiste em, principalmente, desenvolver uma prática pedagógica não alienante, mas conscientizadora. E o ensino da Geografia serve para isso. (ALMEIDA, p. 07, 1991)

Tanto o corte de verba no PIBID quanto a forma em que está estruturado o “novo” Ensino Médio justificam a necessidade de estudos e pesquisas que evidenciem os resultados alcançados com programas como PIBID, em consonância com a importância do ensino de Geografia, disciplina fundamental para a leitura de mundo e exercício da cidadania, e que, nos dias de hoje, encontra-se ameaçada.

O objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar os efeitos do PIBID, enquanto política pública, para o arcabouço teórico-metodológico do ensino da Geografia, utilizando como parâmetro de análise os artigos presentes nos anais

do Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) - edição de 2013.

Como objetivos específicos, destacam-se os seguintes:

- Identificar a produção acadêmica relacionada ao PIBID.
- Reconhecer as metodologias utilizadas no desenvolvimento de práticas.
- Evidenciar as temáticas abordadas em projetos dos PIBID Geografia.
- Identificar tendências didático-pedagógicas para o ensino de Geografia.
- Avaliar a articulação entre teoria e prática presentes nos relatos apresentados nos artigos.

1 Estado da Arte

Para iniciar a pesquisa, realizou-se um levantamento de artigos publicados sobre o assunto, a fim de obter maior conhecimento sobre o tema, conhecer os autores de maior relevância e as instituições de fomento à pesquisa na área, além de garantir o ineditismo da pesquisa.

Para isso, utilizou-se o portal de periódicos da CAPES como referência, por conta deste ser fundamental na expansão e consolidação da pesquisa em pós-graduação de todo o país. Através dessa plataforma, é possível encontrar artigos de pesquisas validadas e conceituadas no Brasil e no exterior.

Na busca inicial, foi inserida na área de pesquisa do site a sigla PIBID, conforme comumente utilizado para representar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Foram encontrados 298 documentos com esse assunto, dentre eles, artigos, dissertações e teses. Dado a elevada quantidade de documentos, foram adicionados alguns filtros, no intuito de selecionar uma quantidade com maior direcionamento à temática da pesquisa.

Para isso, utilizou-se a opção busca avançada, disponível no portal de periódicos da CAPES. No buscador, foi inserida a sigla, “PIBID”, como realizado anteriormente; porém, restringindo a busca por documentos que tivessem a palavra no título. Na segunda caixa, ainda na mesma busca, digitou-se “formação de professores”, com a possibilidade de aparecer em qualquer parte do texto.

O critério da busca deu-se pelo fato do PIBID ser objeto central da pesquisa. Já a opção de utilizar a expressão “formação de professores”, deu-se por conta do PIBID ser um programa muito abrangente e que envolve diversas situações acadêmicas e escolares, práticas e teorias, além disso foi direcionada a busca somente por artigos. Assim, aumentando o critério de seleção e restringindo a busca, encontrou-se um número reduzido de artigos que possibilitou a revisão em tempo hábil e com maior objetividade.

No total, utilizando-se das definições de pesquisas supracitadas, foram encontrados 22 artigos, escritos nos últimos cinco anos - uma vez que, dada a

recente criação do programa, não há artigos nessas condições publicados com data anterior a essa.

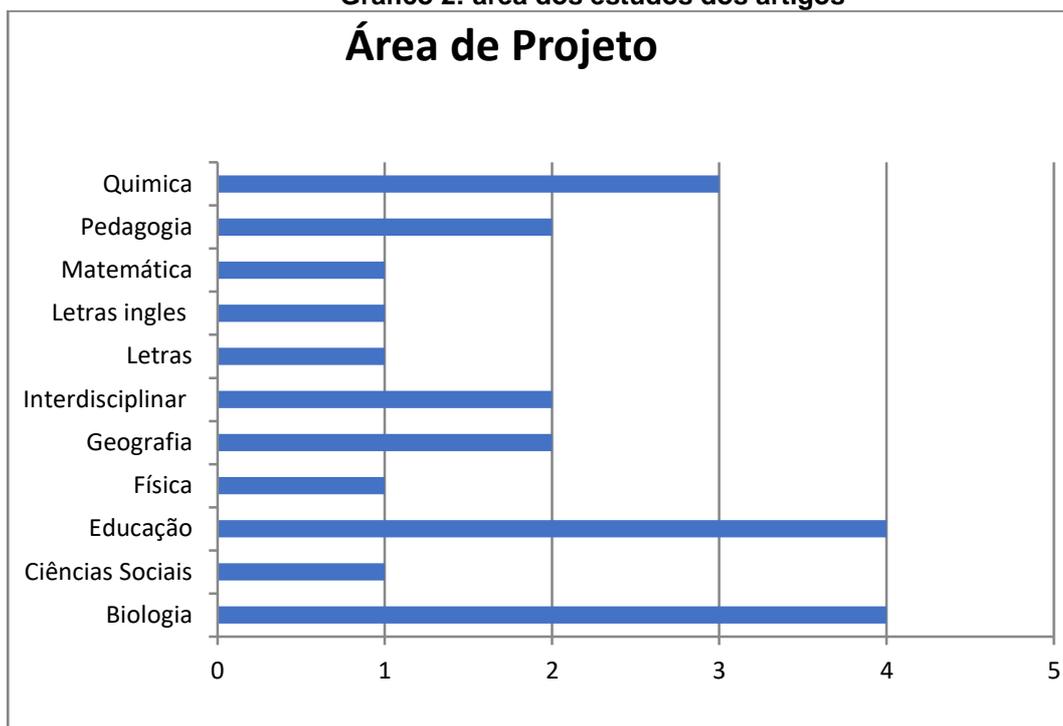
Todos artigos selecionados apresentam a sigla PIBID no título e 14 dos 22 artigos mencionam o programa nas palavras-chave. Entre os artigos selecionados, percebeu-se a concentração das produções nos anos de 2012 e 2014. O Gráfico 1 apresenta o ano dos artigos encontrados, considerando no ano de 2017 o primeiro semestre.



Fonte: portal de periodicos da CAPES, 2017

O Gráfico 2 evidencia as áreas ou disciplinas no qual estavam inseridos os projetos do PIBID de onde originaram os artigos. Essas áreas são, por ordem de incidência: 4 Biologia, 4 Educação, 3 Química, 2 Pedagogia, 2 Geografia, 2 Interdisciplinar, 1 Letras/Português, 1 Letras/Inglês, 1 Física, 1 Matemática e 1 Ciências Sociais. Compreende-se para o que se denominou “Educação” como aqueles artigos cujo PIBID não aparece veiculado a uma ou mais áreas específicas

Gráfico 2: área dos estudos dos artigos



Fonte: portal de periodicos da CAPES, 2017

Na área da Geografia apareceram dois artigos, intitulados como: “PIBID Geografia na Escola Estadual Antônio Pinto de Medeiros: contribuições para uma formação cidadã/PIBID” e “PIBID um contributo para o (des) encantamento do licenciando em Geografia do IFRN - um estudo de caso”. O primeiro trata-se de um relato de experiência realizado no ano de 2011, em que alunos bolsistas desenvolvem oficinas em uma escola de Natal/RN e ao término das atividades apontam como resultado um maior interesse e envolvimento dos alunos nas aulas de Geografia.

O segundo artigo apresenta como objetivo: “analisar a contribuição do PIBID/Geografia do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, na decisão pessoal do bolsista no que se refere a sua futura profissão”. Para isso o trabalho aponta que os resultados desta prática docente do PIBID, podem ser relevantes para oportunizar a decisão pessoal do licenciando em assumir e envolver-se, realmente, com a sua futura formação profissional, como também para a reformulação e melhoria do programa do curso de Geografia do IFRN, minimizando, antecipadamente, as dificuldades encontradas pelos licenciandos em Geografia na iniciação da sua prática como professor.

No que se refere as metodologias empregadas nos artigos, pode-se dizer que elas foram as mais diversas e que, de uma forma abrangente e para fins de conhecimento, foram classificadas nessa análise em três tipos. A saber: análise bibliográfica, investigação com bolsistas e relatos de experiências.

A análise bibliográfica diz respeito aos artigos que realizaram um estudo teórico acerca do PIBID; já a investigação com bolsistas corresponde a estudo com licenciandos participantes do programa, e para isso foram realizadas entrevistas, questionários e afins; por último, os relatos de experiências são aqueles artigos que explicitam alguma vivência realizada no PIBID, podendo ser desde práticas nas escolas até relatos autobiográficos.

Nessa breve investigação sobre o objeto de pesquisa dessa dissertação, pode-se perceber algumas características dos trabalhos científicos já realizados nesse sentido e, além disso, garantir o ineditismo dessa pesquisa.

2 Referencial Teórico

2.1 Situando a Geografia Escolar

Sobre a Geografia enquanto componente curricular na educação básica, Callai (2017) assinala que essa tem como função, entre outras, possibilitar que os educandos possam se reconhecer como sujeitos que possuem identidade e mesmo que o discurso da globalização trate todos como iguais, existem lugares, modos de vida, culturas, diferentes e que possuem especificidades e, por isso a Geografia deve dispor das condições teóricas para a compreensão do mundo e as interrelações com os diferentes lugares identificando a espacialidade dos fenômenos.

Callai (2017), destaca também que os conteúdos específicos da disciplina podem instrumentalizar o educando de forma que esse realize uma análise espacial para compreender a sociedade. E essa compreensão acontece quando se dão conta de que o espaço é produzido e reproduzido ao longo da história e traz marcas do passado que permitem entender o presente autorregulando suas aprendizagens.

Com isso, emerge como discussão importante a da Geografia Escolar na perspectiva da Educação Geográfica, que, por si só, supera o simples ato de ensinar a Geografia “passando conteúdos, e propicia aos alunos tornar significativos esses conteúdos para a sua vida” (CALLAI, 2011, p.15).

Ainda sobre a Geografia Escolar, não se pode deixar de lado a formação do professor de Geografia, admitindo que o mesmo tem a capacidade de intervir de forma consciente e propositiva no cotidiano escolar. Souza (2011), reforça que o professor deve conhecer os fundamentos epistemológicos e didáticos que orientam o ensino de Geografia no âmbito escolar criando uma identidade que, necessariamente, não esteja cerceada por uma corrente epistêmica apenas, uma vez que a formação do professor compreende outras fontes para além do conhecimento científico. Esse é um dos pressupostos do PIBID, a aproximação entre universidade e escola. Para Souza (2011):

É falsa a crença de que o saber profissional se caracteriza unilateralmente pelo saber acadêmico disciplinar no qual o professor foi formado. Nesse sentido, a proposta de se formar professores frente a esta problemática torna a realidade escolar como aspecto central para o pensamento crítico educacional. (SOUZA, 2011, p. 52)

Todavia essa afirmação não exclui a importância do conhecimento científico, uma vez que o mesmo abarca uma série de responsabilidades capazes de auxiliar o professor a lidar com os saberes curriculares do ensino escolar de forma adequada e responsável. Segundo Cavalcanti (2013), o conhecimento científico é fundamental para abstrair conceitos e ir além do empirismo, da descrição e da classificação, tendo suporte teórico para driblar os conteúdos impostos no currículo.

No entanto, assim como os currículos escolares, os currículos atuais da formação profissional docente nos revelam a ausência de metodologias que apontem ferramentas práticas para construção do conhecimento escolar, que superem os obstáculos do dia a dia da prática docente e posicionem o professor como o sujeito do conhecimento para além de um mero reproduzidor/executor, como “um espaço de produção, de transformação e mobilização de saberes que lhe são próprios.” (TARDIF, 2006, p. 237).

Neste sentido, o PIBID assume uma importante responsabilidade que é a de propiciar a formação de um professor pesquisador e conhecedor do ambiente escolar, na medida em que promove a articulação entre o ensino superior e a educação básica.

É sabido que o ensino é “pensado” pelos detentores do saber acadêmico a partir dos conhecimentos científicos, de modo a desvalorizar os “saberes das experiências”, o saber/fazer, excluindo o professor da construção do conhecimento, como se o mesmo não fosse capaz de desenvolvê-los. Portanto, programas como o PIBID permitem a aproximação com estes saberes. A articulação das duas vertentes pode auxiliar na iluminação de aspectos ainda pouco conhecidos da epistemologia da prática, como os relativos à mobilização dos saberes e competências que são ensinados e desenvolvidos nas escolas. (MONTEIRO, 2001, p. 139).

2.2 PIBID, o que é?

O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e do Ministério da Educação, criado em 2007 e institucionalizado em 2009. O programa atua com estudantes em formação e com a formação continuada de educadores atuantes na educação básica, trabalha em parceria com as escolas públicas busca a valorização da educação, da formação em geral e o aperfeiçoamento do profissional docente.

Além disso, o programa concede bolsas a: (1) professores das escolas públicas, dando-lhes a tarefa de acompanhar planejar, organizar e executar as tarefas previstas, os chamados supervisores; e (2) aos professores coordenadores, que correspondem aos docentes ligados às instituições de educação superior, cuja responsabilidade é a seleção dos participantes e acompanhamento de todo o processo de planejamento, organização e execução dos projetos.

Essas associações acontecem por meio de parcerias estabelecidas entre as instituições de ensino superior e as redes de educação básica pública. Sendo assim, integram o grupo de trabalho: professores da universidade, estudantes de licenciatura e os professores das escolas, sendo os últimos a ponte entre a universidade e a escola.

Desde 2010, o PIBID passou a vigorar com o decreto nº 7.219 de 24 de junho da CAPES, surgindo como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores da Educação Básica. De acordo com o portal MEC/Capes – PIBID, os objetivos do programa consistem em:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.
- Contribuir para a valorização do magistério.
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e

interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2010)

No PIBID, a iniciação à prática dá-se através da inserção do estudante de licenciatura na escola pública, possibilitando que o aluno de graduação possa vivenciar o ambiente escolar desde os primeiros semestres da graduação - aliando sua formação teórica ao cotidiano vivenciado na educação básica, promovendo assim a chamada *práxis*.

Ao inserir o licenciando nos contextos escolares, o PIBID propõe o estreitamento entre as IES e a escola pública de educação básica. A partir das análises, dos relatórios que avaliam o programa e pesquisas que tratam do PIBID, observa-se que os participantes apontam o quanto essa ação tem contribuído para a aproximação entre instituições, favorecendo a superação do dualismo entre conhecimentos acadêmicos e saberes profissionais. (NOFFS e RODRIGUES, 2016)

Com um contato antecipado do seu futuro ambiente de trabalho, a escola, o aluno de licenciatura tem a chance de não somente presenciar todas as nuances da profissão, mas também discuti-las, a fim de repensar a prática docente e construir, com o intermédio de professores coordenadores, supervisores e colegas, possíveis soluções alternativas e criativas.

A interação entre professor universitário, professor da educação básica, estudante de licenciatura e estudante da educação básica, possibilita a construção de um saber sobre diversas perspectivas. Cada sujeito carrega consigo uma bagagem de experiências que estão diretamente relacionadas a sua posição social, no caso do PIBID, os coordenadores do programa, geralmente professores doutores, são portadores de uma carga teórica relacionada educação; os professores da educação básica tem a prática

vivenciada do cotidiano escolar; e o estudante de licenciatura participante do PIBID tem a oportunidade de permear sobre os dois contextos; não esquecendo o contato com o aluno da educação básica, medidor de qualidade de todo o trabalho docente.

Além de colaborar para a formação do futuro professor, o programa também possibilita uma formação continuada ao professor de educação básica, pois o mesmo acaba por retomar a universidade e participa de discussões teóricas que reverberam em sua prática.

2.3 Ciclo de Políticas de Stephen Ball

A abordagem do “ciclo de políticas” foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores e vem sendo empregada em diferentes países como uma referência para analisar as políticas sociais e educacionais. Para Mainardes (2006), a discussão e utilização da abordagem “ciclo de políticas” é bastante pertinente no contexto brasileiro, uma vez que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo e incipiente. “ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto, sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade” (AZEVEDO E AGUIAR, 1999, p. 43 apud MAINARDES, 2006, p. 48).

No que se refere ao PIBID como uma política pública educacional, Ball (2000), sinaliza que diante da complexidade das questões sociais é importante que a análise de políticas educacionais considere vários conceitos e teorias. Para o autor é necessário que as pesquisas educacionais permitam o diálogo entre as análises estruturais do macro sistema e as análises de políticas educacionais em escalas locais, considerando, desta forma, a percepção e a experiência dos sujeitos, de modo a repensar a dicotomia entre a estrutura e representação.

O significado de política educacional está relacionado com os significados atribuídos pelos investigadores o que, de certo modo, gera algumas incertezas.

Ciente disso Ball, conceitua a política como texto e como discurso. Segundo ele, ambos estão imbricados, pois são simultaneamente processos e consequências.

Assim, podemos interpretar políticas como mediações que são interpretadas e (re) interpretadas no contexto social e que os autores não possuem controle dos significados de seus textos e as políticas podem mudar de significado nas diferentes arenas. Ou seja, diante da contribuição do autor podemos depreender que os textos que chegam a escola têm uma história, interpretação e representação e encontram histórias de contextos e leitores. Consequentemente, as políticas entram em padrões já existentes e desiguais de estrutura, relações de classe e mesmo que a intenção seja mudar, a política é influenciada e muitas vezes flexionada pelas desigualdades sociais.

De acordo com os textos legais, as políticas servem para resolver problemas em diferentes contextos. Logo, são intervenções textuais nas práticas, mas isso não significa dizer que a ação é determinada pela política e mesmo que seja, este processo não ocorre de forma linear do texto para a prática, e consequentemente para os resultados, por isso Ball defende que as políticas não são implementadas e sim recontextualizadas.

Assim, podemos considerar que as políticas não dizem o que fazer, porém criam circunstâncias e contornos legais para orientar resolução de problemas. Para Ball (2000), as respostas dadas ao texto das políticas estão relacionadas com o comprometimento dos sujeitos envolvidos no processo, com o entendimento acerca da realidade em interface com as intenções da política, a capacidade de interpretação em consonância com a disponibilidade de recursos que podem limitar o contexto da prática e, entre outros fatores, ainda há que se levar em conta que outras políticas estão em circulação e se influenciam nos contextos.

Nesta perspectiva, Ball (1998, 2006) trabalha com o ciclo de políticas como um recurso teórico que permite compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos. Ou seja, “é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas [...] e de pensar as políticas e saber como elas são feitas usando alguns conceitos” (p. 305). Explica o autor que a

prática é composta de muito mais do que a soma de políticas e sim influenciada por valores em contexto e, como tal, envolve uma arena com interesses diversos e que demandam acordos e ajustes. As políticas, principalmente as educacionais, são pensadas distantes da realidade da escola básica e, por isso, não consideram as especificidades de contextos, de recursos ou potencialidades locais. Segundo Mainardes:

A abordagem do ciclo de políticas se constitui num referencial analítico útil e que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde a sua formulação, perpassando a prática bem como seus resultados/efeitos. (2006, p. 47)

Ainda sobre a contribuição de Ball, é importante destacar que o autor propôs um ciclo contínuo que considera o Contexto da Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e o Contexto da Estratégia Política. Esses contextos possuem relações e não são lineares, pois cada um possui espaços de discussão e disputas, grupos de interesses e conflitos.

De forma breve, pode-se dizer que o Contexto da Influência é aquele em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação e do que significa ser educado. Nesse momento, conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Nesse contexto participam grupos sociais de base ideológicas como partidos políticos, instituições, organizações, mídia e etc. Além de órgãos internacionais como, por exemplo, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Unesco etc. que acabam por influenciar o processo de formulação de políticas nacionais.

O Contexto do Texto é aquele no qual os textos políticos são concretizados e articulados com a linguagem do público em geral. Eles representam a política e diz respeito aos textos legais, oficiais e políticos, pronunciamentos, vídeos, panfletos e revistas. Os textos são resultado de disputas e acordos entre políticos travados no Contextos da Influência. Os grupos de interesses são: políticos que desejam controlar a representação política.

No que se refere ao Contexto da Prática, é aquele no qual a política está sujeita à interpretação e recriação daquele que a aplica, sujeito a mudanças e transformações significativas na política original. Estando relacionados a locais de atuação dos profissionais da educação como escolas. Os agentes da interpretação dessas políticas são professores e demais profissionais relacionados à educação. É justamente na escola onde essa política é recontextualizada, tendo o professor a liberdade de recriá-la e reinventá-la.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53)

O contexto dos resultados/efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes (MAINARDES, 2006).

Segundo Mainardes (2006), a teoria de Ball nos diz que: os efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Para o autor, uma negligência de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática.

Esta divisão apresentada por Ball sugere-nos que a análise de uma política deve envolver o exame (a) das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações (por exemplo, a análise das mudanças e do impacto em/sobre currículo, pedagogia, avaliação e organização) e (b) das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o

conjunto das políticas. Isso sugere ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. Ball (1994a) apresenta ainda a distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. (MAINARDES, p. 54, 2006)

De acordo com Mainardes (2014), estes são alguns questionamentos a se fazer no que tange ao contexto dos resultados/efeitos: 1 - Qual o impacto da política para os alunos (ou receptores da política) em geral? 2 - Qual o impacto da política para grupos específicos tais como: classe social, gênero, raça/etnia, localidade (urbana/rural; áreas carentes/mais desenvolvidas), características pessoais dos alunos, ritmos de aprendizagem, pessoas portadoras de necessidades especiais? 3 - Há consequências inesperadas? Quais? 4 - Há dados oficiais sobre o impacto da política? O que eles mostram? 5 - Quais as diferenças e semelhanças entre os dados oficiais e o que foi observado no contexto da prática pelo pesquisador? É possível identificar disparidades entre dados estatísticos oficiais e dados qualitativos obtidos por meio de observações, depoimentos? 6 - Há efeitos de primeira ordem (mudanças na estrutura e na prática)? Quais são? 7 - O que pode ser considerado como efeitos de segunda ordem? Como eles podem ser analisados? 8 - Até que ponto a política contribuiu para a elevação dos padrões de acesso, oportunidades e justiça social?

O último contexto do ciclo de políticas é o Contexto de Estratégia Política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994), este é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas.

No ciclo de políticas descrito anteriormente, a simplicidade e a linearidade de outros modelos de análise de políticas como análise estrutural são substituídas pela complexidade do ciclo de políticas. A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o

processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro. (MAINARDES, 2006)

Nesta pesquisa, atenta-se ao Contexto do Resultados/Efeitos citados por Ball, ou seja, de que forma o PIBID enquanto política pública vem impactando os pressupostos teórico-metodológicos do ensino da Geografia e o seu fazer docente.

2.4 Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia

O ENPEG reúne pesquisadores, professores universitários e do ensino básico, geógrafos e licenciandos, todos interessados em discutir questões de relevância à área do Ensino de Geografia. Nesse sentido, o evento surge como uma possibilidade de se criar espaços para participação, compartilhamento e divulgação das ideias, propostas e inquietações que favoreçam o encaminhamento de solução aos desafios que o Ensinar Geografia suscita. O Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG – é organizado regularmente a cada biênio, desde 1985.

O projeto “guarda-chuva”, do qual essa pesquisa se desdobra, compreende a análise das três últimas edições. As edições são as seguintes: O ENPEG de 2011, o qual ocorreu na data de 17 a 21 de abril, na cidade de Goiânia - GO e correspondeu a 11^o edição do evento, denominado como; “XI ENPEG: a produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de Geografia”; A XII edição que ocorreu em João Pessoa - PB, nos dias 13 a 17 de outubro de 2013, com o tema: “Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão”; e a XIII edição a qual ocorreu em Belo Horizonte, nos dias 10 a 14 de setembro de 2017, sob o tema: “Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica”.

Nesta pesquisa, foram analisados os artigos publicados nos anais do XII ENPEG - 2013. Essa escolha se justifica pelo fato das ciências humanas e conseqüentemente a Geografia passarem a integrar o PIBID como área de conhecimento no ano de 2011, não havendo assim tempo hábil para publicação sobre o tema no XI ENPEG, realizada em abril do mesmo ano. Os anais da

última edição do evento, XII ENPEG, não foram publicados até o início da coleta de dados da presente pesquisa, realizada em outubro de 2017.

3 Metodologia

São inúmeras as divergências em torno das nomenclaturas utilizadas para metodologia científica. Muitas vezes na literatura, metodologia, método, técnica e abordagens se confundem e podem aparecer como sinônimos. Portanto cabe destacar aqui o que se entende por cada um deles nessa pesquisa, além de destacar como a metodologia está estruturada.

Entende-se por metodologia nesta pesquisa todo o caminho adotado para que a investigação se concretize, esse processo envolve desde a abordagem teórica na qual se baseia o autor, até os procedimentos e técnicas a serem utilizadas. Utiliza-se de Minayo (2008, p. 22) para assinalar que: “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”.

No que tange ao método, Gomes (2007) considera que existem quatro dimensões que o demarcam: a epistemológica, pois a partir de um modelo de ciência se avalia se uma pesquisa é ou não científica; a teórica, que considera os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo; a morfológica, uma vez que se estrutura sistematicamente o objeto de investigação e, por último, a técnica, que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles e a teoria que os suscitou. Por isso, elegeu-se nesse projeto como método de investigação a pesquisa qualitativa uma vez que ela serve de alicerce para toda estruturação do trabalho.

Nesse sentido, a pesquisa documental aparece como um conjunto de técnicas a serem seguidas a dar cabo da coleta de dados e de sua análise. Em consonância com Silva (2009), que nos diz que a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.

A fim de esclarecer, entendemos então a pesquisa documental como procedimentos metodológicos, que envolvem um conjunto de técnicas pré-definidas que orientam a coleta de dados e a análise de conteúdo.

Por fim, temos a abordagem teórico/metodológica que, de forma implícita ou explícita estará presente durante todo o processo de investigação. Para isso se fará uso do ciclo de políticas de Stephen Ball, mais especificamente no que se refere ao quesito resultados e efeitos, o qual possibilitará fazer um recorte do que se pretende com essa pesquisa. Para Mainardes (2014), o ciclo de políticas oferece uma estrutura conceitual para a análise da trajetória de políticas, subsidiando a análise das influências no processo de formulação, as interpretações e complexidades do processo de implementação, os resultados e impactos das políticas e ainda das estratégias de intervenção necessárias para se enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas. “Rompe-se dessa forma, com os modelos lineares de análise de políticas” (MAINARDES, 2014, p. 05).

3.1 Pesquisa qualitativa

A definição de um método de investigação é tarefa fundamental na elaboração de qualquer projeto de pesquisa. Existem inúmeros métodos de pesquisa consolidados e legitimados no âmbito acadêmico que apresentam maior ou menor afinidade e aplicabilidade de acordo com a área do conhecimento.

Em suma, esses métodos podem ser agrupados em duas categorias: pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. Esses métodos podem ser utilizados nos mais variados tipos de pesquisa, e diferente do que possa parecer, eles não são antagônicos; muitas vezes podem ser utilizados de forma complementar, no caso, a chamada pesquisa quali-quantitativa ou mista.

A definição de um método de investigação centra-se em uma das tarefas mais importantes de qualquer projeto de pesquisa. Essa escolha deve estar diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como às condições estruturais das quais dispõe o pesquisador para responder às suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo (SILVA et al, 2009). Portanto, deve haver um alinhamento e coerência no que diz respeito à metodologia empregada e à problemática que o pesquisador deseja trabalhar.

Pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas

materiais interpretativas que tornam o mundo mais visível. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações... Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística de mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhe atribuem. (DENZIN E LINCOLN, 2005, p. apud CRESWELL, 2014, p. 49)

Creswell (2014), de uma forma geral, define a pesquisa qualitativa como um conjunto de práticas que buscam dar visibilidade a uma realidade ainda não investigada a fim de transformá-la. Para isso, segundo o autor, o pesquisador começa com os pressupostos teóricos e interpretativos que informam os estudos do problema e os significados que os grupos ou indivíduos atribuem a ele; em segundo lugar, o autor aponta que a coleta de dados, nesse tipo de investigação qualitativa, deve se dar em um contexto natural e sensível às pessoas e lugares de estudo, estabelecendo padrões ou temas, e por fim um relatório final que incluem os dados coletados e analisados junto com a reflexão do pesquisador e uma descrição e interpretação complexa do problema e a sua contribuição social, seja para a literatura ou um “chamado à mudança”

Para Günther (2006), que se apoia no pensamento de Dilthey e Flick et al (2000), a pesquisa qualitativa prioriza a compreensão como princípio do conhecimento – que prefere estudar relações complexas em vez de explicá-las por meio do isolamento de variáveis. Outra característica que o autor menciona é a construção da realidade na qual a pesquisa é percebida, como um ato subjetivo de construção; nesse contexto, a descoberta e a construção de teorias são objetos de estudo desta abordagem. Um último aspecto geral da pesquisa qualitativa, destacado por Günther (2006), é que, apesar da crescente importância de material visual, a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que, nas diferentes técnicas analíticas, são interpretados hermeneuticamente.

3.2 Pesquisa documental

Considerando a natureza da pesquisa e seus objetivos, optou-se pela abordagem qualitativa, uma vez que ela consiste em uma aproximação com a

realidade social, que permite uma compreensão complexa e criativa da sociedade, possibilitando responder questões que orientam. No que corresponde a escolha do método nessa pesquisa, são inúmeras opções que contemplam uma abordagem qualitativa; porém, além da natureza e objetivos, na escolha do método, deve-se levar em consideração “as condições estruturais de que dispõe o pesquisador para responder as suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo” (SILVA et al, 2009, p. 4555).

Tendo em vista as características da presente pesquisa, bem como o tempo e as condições estruturais de que dispõe o pesquisador, considera-se mais adequado como método de investigação a análise documental, sendo ela, segundo a definição de Silva et al (2009), aquela “que busca compreender de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem” (SILVA et al, 2009, p. 4555).

De acordo com Silva et al (2009), a pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não se traduz apenas em uma única concepção de pesquisa; pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista, como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Essas características correspondem ao referencial teórico no qual o pesquisador se baseia. Segundo esses autores, a posição filosófica do pesquisador não está presente somente na escolha dos documentos, mas também: na forma em que ele responde às questões, sua capacidade reflexiva e criativa; na forma como compreende o problema; nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto; e no modo como elabora suas conclusões e a forma como as comunica. Para Silva: “todo este percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o investigador” (SILVA et al, 2009, p. 4556).

Para tanto, é necessário conceituar o que se entende por documento. Segundo Bravo (1991), são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção, é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos, os numéricos ou estatísticos, os de reprodução de som e imagem e os documentos-objeto (BRAVO, 1991).

Para Callado e Ferreira (2004), no caso de uma pesquisa documental, os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica em um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Em suma, entende-se por documentos, nessa análise, registros que podem ser escritos ou não e que ainda não receberam nenhum tratamento analítico por qualquer autor.

Uma vez compreendido isso, os procedimentos da pesquisa documental, de acordo com Silva et al (2009), estão divididos em dois momentos distintos: o primeiro de coleta de documentos e outro de análise do conteúdo.

Essa fase inicial da investigação documental, denominada como coleta de dados, representa um momento delicado e decisivo de delimitação da pesquisa. É o momento, segundo Silva, em que o pesquisador adotará procedimentos técnicos para aproximar do local onde se pretende realizar a “garimpagem” de documentos. Nessa fase, o autor precisa justificar suas fontes por meio de seus objetivos.

Segundo Silva et al (2009), apoiando-se no pensamento de Callado e Ferreira (2004), a localização e seleção dos documentos pode ser muito diversificada. Para isso, os espaços de pesquisas são sempre orientados pela própria natureza da pesquisa, exigindo do investigador um “conhecimento do tipo de registro e informações que que abrigam as instituições visitadas e a seleção de fontes adequadas”. (SILVA et al, 2009, p. 4558)

Além de conhecer a natureza da pesquisa, assim como o problema e seus objetos, em uma pesquisa documental é necessário que se gerencie o tempo que se tem disponível para se dedicar a pesquisa de forma equilibrada, a fim de que se consiga desempenhar todo o processo que envolve uma análise documental.

Após a seleção criteriosa dos documentos a serem apreciados, o pesquisador, segundo Silva et al (2009) passa a gerenciar melhor o tempo e analisar relevância do material recolhido. Para Callado (1994), essa operação

diz respeito à fase de pré-análise do documento. Para Silva et al (2009), apoiando-se no pensamento de Callado e Ferreira, (2004), a pré-análise consiste em:

[...] orientar novas coletas de dados, considerando que o processo é realizado de forma mais prudente e cautelosa com a intenção de alcançar melhores resultados na análise crítica do material recolhido. Esta, por sua vez, tem como objetivo central averiguar a veracidade e credibilidade dos documentos adquiridos e a adequação destes às finalidades do projeto (SILVA et al, 2009, p.4557).

A pré-análise se configura como uma etapa da coleta de dados e se desenvolve a partir de um conjunto de técnicas. A primeira delas é a leitura flutuante, a qual, segundo Bardin (1977), consiste em estabelecer contato com os documentos a serem analisados e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta não substitui a fase seguinte, a análise de conteúdo, que busca uma interpretação de forma mais elaborada e aprofundada dos conteúdos dos documentos. A pré-análise tem por função a constituição do *corpus* da pesquisa: material selecionado a ser explorado.

3.3 Análise de conteúdo

Realizada a pré-análise, inicia-se a segunda fase da pesquisa documental, a análise de conteúdo propriamente dita, que corresponde a um conjunto de técnicas específicas destinado à interpretação de conteúdo contido em documentos.

Essa fase é de grande importância para qualquer pesquisa documental, pois nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma criteriosa. O pesquisador descreve e interpreta e codifica o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas às problemáticas que motivaram a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante.

Fazendo um breve resgate histórico, Gomes (2007) afirma que esta fase foi marcada pela corrente do behaviorismo, influenciada pelo positivismo e que, segundo o autor, “se voltava para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (GOMES, 2007, p. 82).

Para Bravo (1991), que se apoia em Triviños (1987), a análise de conteúdo é uma técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da observação documental e constitui-se como meio para estudar as comunicações entre os homens enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas. Para eles a análise documental trata-se de um conjunto de técnicas de análise de comunicações que visa, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores qualitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de mensagens

Segundo Silva et al (2009), trata-se de um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem, a qual pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental. De acordo com Silva, a análise de conteúdo está balizada nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem que, por sua vez, é entendida como forma de expressões sociais que são historicamente constituídas acerca da realidade social vivida por determinado grupo e expressas nos documentos por eles produzidos.

Na fase de exploração do material, a análise de conteúdo assume a característica de procedimento técnico e sistemático da investigação e, assim, apresenta fases específicas. Após ser selecionada a amostra documental, segue-se o trabalho com a determinação de unidades de análises, a eleição das categorias e a organização do quadro de dados (SILVA, et al, 2009). Com o intuito de sintetizar e organizar a fase da análise de dados, Bravo (1991) destaca a importância da produção de um quadro de dados, de forma que essa sistematização possibilite novos estudos do material e, igualmente, facilite o processo de produção do relatório da pesquisa.

Para Bravo (1991, p. 288), “las unidades de análisis em análisis de contenido son modalidades especiales y particularizadas de las unidades de observación”. Essas unidades de observação são selecionadas pelo pesquisador e se apresentam em modalidades fundamentais, que são as de registro e as de contexto.

No que diz respeito as unidades de registro, Gomes assertiva que essas “se referem aos elementos obtidos através da decomposição do conjunto da mensagem” (GOMES, 2007, p. 87). Bravo (1991), compreende-as como unidades de sentido localizadas no texto e dele extraídas e codificadas, sendo que se expressam habitualmente por meio de palavras, concepções, afirmações e temas.

As unidades de contexto, segundo Gomes (2007), servem para a compreensão do contexto da qual faz parte a mensagem que está sendo analisada. Para Bravo (1991), são elas formadas por partes ou segmentos do conteúdo necessários a compreensão do significado das unidades de registro, podem ser o parágrafo, o capítulo ou o documento inteiro.

No livro “Análise de Conteúdo”, de Laurence Bardin (1977), são trazidas as seguintes definições para tais unidades: a) unidade de registro – é a unidade de significação a codificar e corresponde ao seguimento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial; b) unidade de contexto – serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ópticas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro.

Essas unidades de análises mencionadas correspondem a partes do texto selecionadas pelo pesquisador que buscam nessa pesquisa responder questões pré-estabelecidas. Com o material selecionado o pesquisador tem a tarefa de codificação dos dados. Segundo Bardin (1977), a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, a qual, por recorte, permite atingir uma representação do conteúdo, suscetível a esclarecer acerca das características do texto, e que servirão como índices. Para a autora, “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, p. 104, 1977).

Após a codificação das mensagens, inicia-se o processo de categorização. A categorização constitui-se, como um processo de classificação dos dados podendo ser definidas previamente ou ao longo do processo de

exploração do material. As categorias devem considerar o conteúdo do material analisado correlacionado com os objetivos da investigação. Podem ser de matérias ou assuntos (temas), de sentido, de valores, de formas de ação, de posicionamento, dentre outras.

[...] cada uno dos elementos o dimensiones que comprende una variable qualitativa (...) constituyen cada uno dos elementos singulares que vamos buscar en la investigación, referentes a determinadas variables (...) nos vão a servir para classificar o agrupar según ellas las unidades de análisis do texto. (BRAVO, 1991 apud SILVA et al, 2009, p. 4561)

Bardin (1977), afirma que o critério de categorização deve ser semântico e dá o exemplo da categoria temática em que todos os temas que significam metodologias ficam agrupadas na categoria metodologia – como realizado nesta pesquisa –, enquanto os que significam resultados, ficam agrupados sob o título conceitual de resultados. Para a autora: “a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fortalecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, p. 119, 1977).

Para Silva et al (2009), um trabalho de análise de conteúdo relevante e consistente destaca-se pela leitura compreensiva do material, de forma exaustiva, para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas, uma vez que essas já se constituem em uma espécie de conclusão da análise.

Reafirma-se a importância da descrição dos dados presentes no documento. No entanto, em uma abordagem qualitativa e compreensiva se faz necessária a produção da inferência; procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar a interpretação das informações. (SILVA et al, p. 2009)

Gomes (2007), afirma que chega-se a uma interpretação quando se consegue realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada.

Todo o processo da pesquisa documental corresponde a um amplo e complexo trabalho a fim de chegar a um conjunto de dados manipuláveis

plausíveis de conclusões. Os procedimentos e posturas a serem adotados exigem do pesquisador sensibilidade e competência teórica, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e, por fim, criativo.

4 Caminhos da Pesquisa

Tendo em vista os pressupostos teóricos-metodológicos desta dissertação, articulados aos objetivos e metas propostos, estão os procedimentos metodológicos apresentados em dois momentos de ação: coleta de dados e análise de conteúdo, os quais buscam compreender os efeitos, impactos e/ou resultados do PIBID no ensino da Geografia

No primeiro momento, compondo a primeira fase da pesquisa documental, denominada de coleta de dados, foram avaliadas as publicações de artigos nos anais do XII ENPEG (edição de 2013). O objetivo era realizar a pré-análise, buscando identificar aqueles artigos que de alguma forma abordassem o PIBID ou que tinham relação com o mesmo.

No segundo momento se deu a análise de conteúdo. Nessa fase foi aplicada a ficha de coleta de dados, (ver apêndice), e com isso extraído informações que, agrupadas em categorias e tabuladas, geraram os gráficos que compõe os resultados dessa pesquisa.

A escolha por investigar artigos publicados no ENPEG se deu pelo fato do evento possuir reconhecimento e alcance nacional, o que abarca diferentes experiências na área de formação de professores em Geografia, caracterizando-se pela reflexão de diferentes profissionais e setores envolvidos nessa área de conhecimento.

Desde a entrada da Geografia no PIBID, o ENPEG – evento este que é bianual – ocorreu três vezes, nos anos de 2011, 2013 e em 2017 (o evento, excepcionalmente, não ocorreu em 2015). Ao fazer o reconhecimento das publicações nos anais de 2011, percebeu-se que o número de artigos com menção ao PIBID é insuficiente para análise, dada a recente incorporação da Geografia ao programa. Ao avaliar os artigos publicados em 2013, percebeu-se

um número circunstancial de artigos relacionados ao PIBID e, quanto ao último encontro, realizado em 2017, até o momento da coleta de dados desta pesquisa os anais não haviam sido disponibilizados. Portanto, elegeu-se os artigos do XII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, intitulado como “Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão”, para comporem a base de dados

Inicialmente, realizou-se uma leitura dinâmica de 53 artigos, divididos em 8 grupos de trabalho publicados nos anais do ENPEG 2013. Nesse primeiro momento, foram selecionados 49 artigos que faziam qualquer menção ao PIBID, desde uma abordagem mais profunda do programa, até uma simples citação em nota de rodapé. Todo material selecionado compôs o *corpus* da pesquisa, objeto que foi analisado na segunda fase na pesquisa documental.

Após qualificação e validação da proposta pela banca, iniciou-se a segunda etapa do trabalho, que contou com a contribuição das alunas bolsistas do projeto, “Políticas públicas na formação de professores: análise da contribuição do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência – PIBID, para os pressupostos teórico-metodológicos do ensino da geografia”, sendo elas: Gabriela Dias e Vitória Ungaretti, além do aluno do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPEL, Luciano Martins e a licenciada em Geografia pela mesma universidade, Fernanda Burkert.

Em reunião com os interessados em contribuir com a pesquisa, foi repassado a metodologia da pesquisa, os objetivos a serem alcançados e os procedimentos técnicos, com enfoque maior para esse último. Foi também apresentada uma ficha de coleta de dados e discutido cada item dessa. Ao final da reunião, foram distribuídas as fichas de coleta entre todos os artigos pré-selecionados para que cada um preenchesse a ficha conforme a orientação.

A Ficha de Coleta de Dados de dados mencionada (ver em Apêndice) foi elaborada com questões em conformidade com os objetivos da pesquisa, cuja respostas, após análise, contemplaram as indagações da investigação. Esse instrumento de coleta de dados originou-se de uma ficha elaborada pela professora orientadora Dr.^a Liz Cristiane Dias e a professora Dr.^a Lourdes Frison

em pesquisa anterior sobre a influência do PIBID, a qual foi adaptada aos interesses desta pesquisa.

A leitura de cada artigo selecionado buscou responder os questionamentos contidos na Ficha de Coleta de Dados. Para esta etapa, foi destacado no texto correspondente a unidade registro e unidade de contexto. A unidade de registro representa o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave ou tema, enquanto a unidade de contexto é trecho ou parágrafo em que está inserida a unidade de registro. Ambas as unidades têm como intuito responder às questões do formulário.

Ficou então a cargo dos colaboradores preencher a ficha no que diz respeito a unidade de contexto. Primeiramente realizaram a leitura dos artigos e, após isso, selecionaram o trecho que melhor contemplava o item da ficha. Para isso tiveram total autonomia, podendo eles excluírem os artigos que se mostrassem irrelevantes aos estudos do PIBID realizados nesta pesquisa.

Feito isso, as fichas foram devolvidas ao autor da pesquisa, que as conferiu, analisando os artigos excluídos. Esse processo gerou a redução do *corpus* da pesquisa a um total de 27 artigos. Com as fichas preenchidas com a unidade de contexto, foi realizado a extração da unidade de registro e, ao final disso, a codificação.

A codificação é o momento em que os dados brutos, recolhidos do texto, foram transformados – a fim de atingir uma representação do conteúdo, permitindo a classificação do mesmo. Nesse momento, é crucial para a pesquisa levar em consideração a interpretação do pesquisador e todo o seu conhecimento prévio sobre o tema.

As mensagens codificadas passaram por um processo de tabulação de dados em que foram gerados 20 gráficos e 2 tabelas. Para melhor compreensão e discussão do material elaborado, estes foram agrupados em categorias, criadas após tabulação, que reúnem os itens afins em uma mesma organização. Estas categorias procuram dar conta de todos os itens extraídos dos artigos através da Ficha de Coleta de Dados.

As categorias apresentadas como resultados no capítulo a seguir, são, respectivamente: (1) primeiro contato; (2) abrangência do artigo; (3) possibilidades do PIBID Geografia; (4) quais foram os caminhos?; (5) características das práticas pibidianas; (6) articulação entre teoria e prática; (7) contribuições do PIBID para a escola.

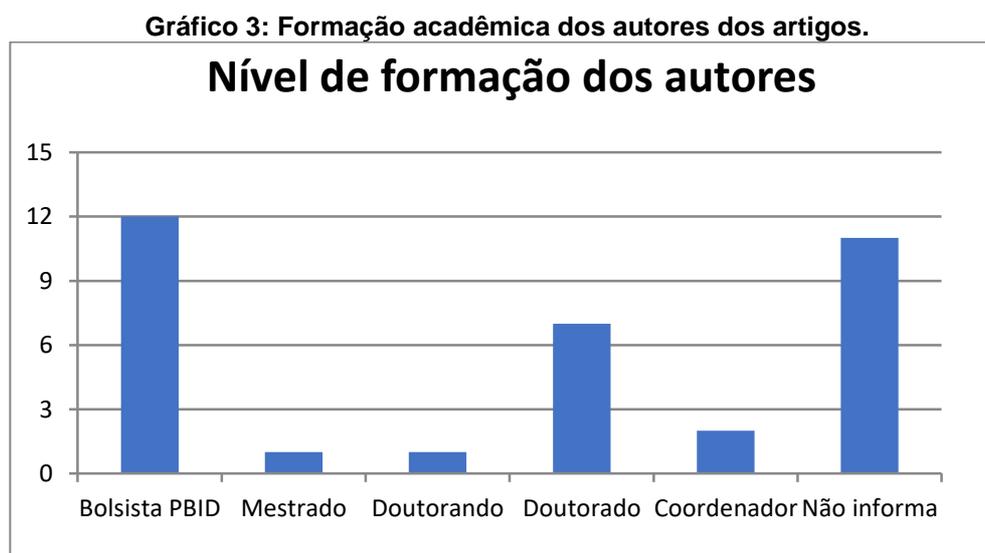
A leitura e interpretação dos dados tabulados e agrupados em categorias, foram articulados ao referencial teórico da pesquisa e resultaram no último capítulo dessa dissertação: resultados e discussão.

5 Resultados e Discussão

5.1 Primeiro contato

A primeira categoria, “primeiro contato”, corresponde à apresentação dos dados genéricos referentes aos artigos selecionados para o *corpus* desta pesquisa.

O Gráfico 3 originou-se do item “nível de formação dos autores”, o qual consta na Ficha de Coleta de Dados, que aponta a formação acadêmica dos autores dos artigos selecionados. Os níveis de formação encontrados foram: graduando (bolsista PIBID), mestrado, doutorando, doutor e coordenador do PIBID.



Fonte: anais ENPEG, 2013

O Gráfico 3, então, apresenta um número considerável de autores doutores que pesquisam sobre o programa e também, a ausência de supervisores na escrita dos artigos. Isto indica certo distanciamento entre a escola e a universidade, uma vez que, mesmo os professores das escolas de ensino básico atuantes no PIBID, como o caso dos supervisores, não possuem representatividade nos anais do ENPEG 2013. Sobre essa relação escola-universidade, Nóvoa (2009, p. 22) aponta que:

Muitas vezes, e isto é um problema de fundo, as instituições de formação de professores, ignoram ou conhecem mal a realidade das escolas, especialmente do ensino fundamental. É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem

visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

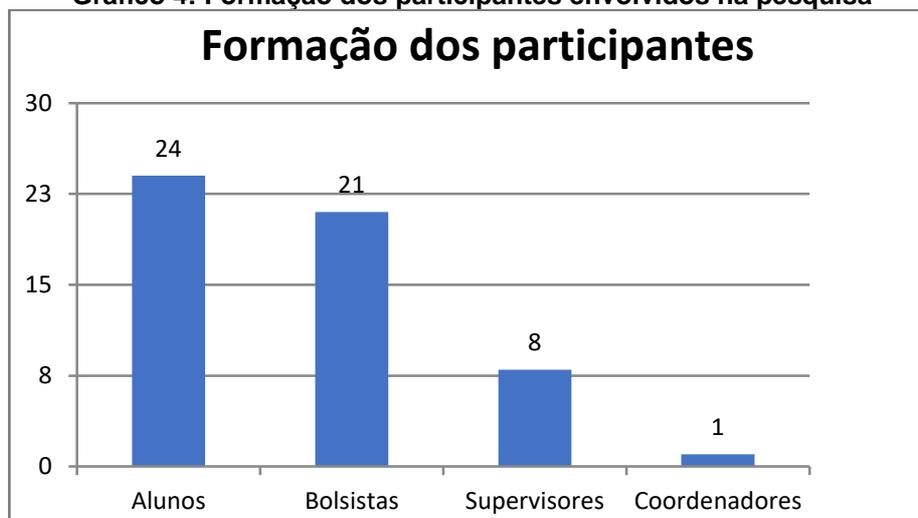
Nóvoa (2009), justifica a baixa adesão dos professores supervisores na produção científica pelo fato destes não possuírem uma formação que privilegiasse a pesquisa, como ocorre nos cursos de graduação de bacharelado, por exemplo.

Outra informação presente no Gráfico 3 é o número expressivo de pibidianos autores dos artigos, o que pressupõe um incentivo do programa à pesquisa científica e à escrita acadêmica. Neste sentido, o PIBID mostra-se como um dispositivo que estimula a investigação no ambiente escolar e proporciona aos futuros professores uma formação para a pesquisa.

Após identificar os autores dos artigos, faz-se necessário identificar aqueles que, de alguma forma, participaram do processo de pesquisa – como colaboradores e sujeitos de pesquisa.

O Gráfico 4 identifica os sujeitos de pesquisa dos artigos, ou seja, os participantes envolvidos. Nota-se que os sujeitos de pesquisa, em sua maioria, são alunos das escolas públicas participantes do PIBID e os próprios bolsistas.

Gráfico 4: Formação dos participantes envolvidos na pesquisa



Fonte: anais ENPEG, 2013

Ao comparar o Gráficos 3 e 4, conclui-se que, além dos autores doutores realizarem pesquisas com os bolsistas do programa, os próprios alunos bolsistas pesquisam sobre suas práticas – o que contribui para aperfeiçoamento do programa.

Cabe ressaltar que, embora os supervisores figurem como participantes da pesquisa, conforme Gráfico 4, estes não são protagonistas das pesquisas – isto é, não são autores dos artigos, como se pode notar no Gráfico 3.

A Tabela 1 compõe o último item da categoria “informações gerais” da Ficha de Coleta de Dados, ilustrando as instituições das quais os artigos selecionados se originaram. Nota-se que não há predominância de instituição de ensino, destacando-se apenas a Universidade do Estado da Bahia com quatro artigos publicados relacionados ao PIBID.

Tabela 1: Tabela das instituições de origem dos artigos.

Instituição	Qtd. de artigos
UNEB	4
UEPB	2
IFMG	2
UFFS	2
UFGD	2
UEL	2
UERN	2
UFRN	1
UECE	1
UNESP	1
FFP/UERJ	1
UFPI	1
UESOI	1
UFV	1
UFES	1
UNICENT	1

RO	
IFSP	1
UEMC	1

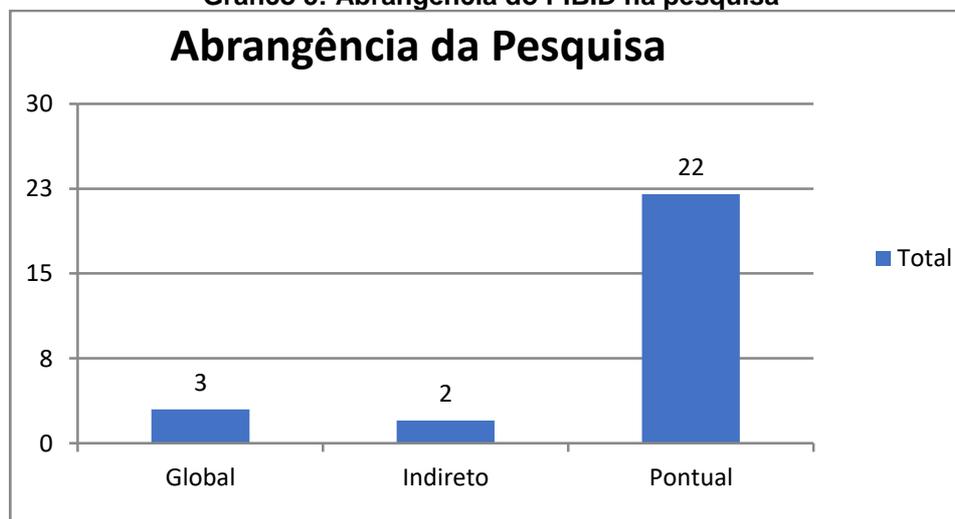
Fonte: anais ENPEG, 2013

5.2 Abrangência da pesquisa

Para a categoria “abrangência da pesquisa”, foram levantados dados que estão representados nos Gráficos 5, 6 e 7, conferindo uma dimensão da relevância do PIBID para a pesquisa realizada em cada um dos artigos e, conseqüentemente, para o XII ENPEG.

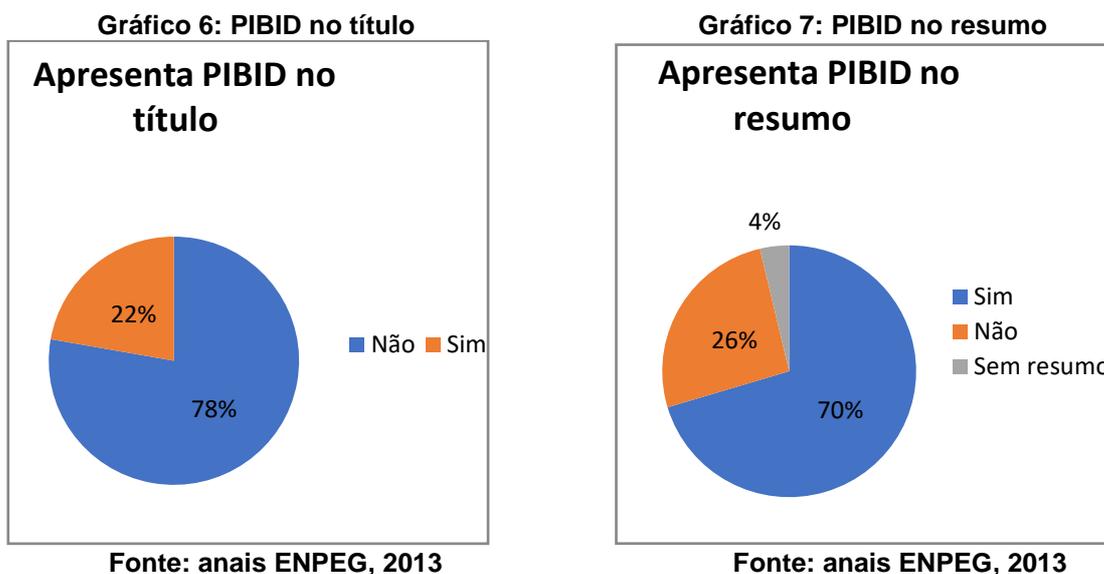
Para coleta dos dados representados no Gráfico 5, foram pré-estabelecidas três subcategorias referentes à abrangência da pesquisa: a) global, com foco em todo o trabalho realizado no PIBID; b) pontual, com foco no projeto desenvolvido no PIBID; e indireto, que cita o PIBID indiretamente. Aplicando essa classificação, o Gráfico 5 evidencia a predominância de artigos com foco em projetos desenvolvidos diretamente pelo e no PIBID.

Gráfico 5: Abrangência do PIBID na pesquisa



Fonte: anais ENPEG, 2013

A relevância do PIBID para as pesquisas publicadas confirma-se quando analisados os Gráficos 6 e 7, nos quais foram levantadas a quantidade de artigos em que a palavra PIBID (em sigla ou escrita por extenso) aparece respectivamente no título do artigo e no resumo.



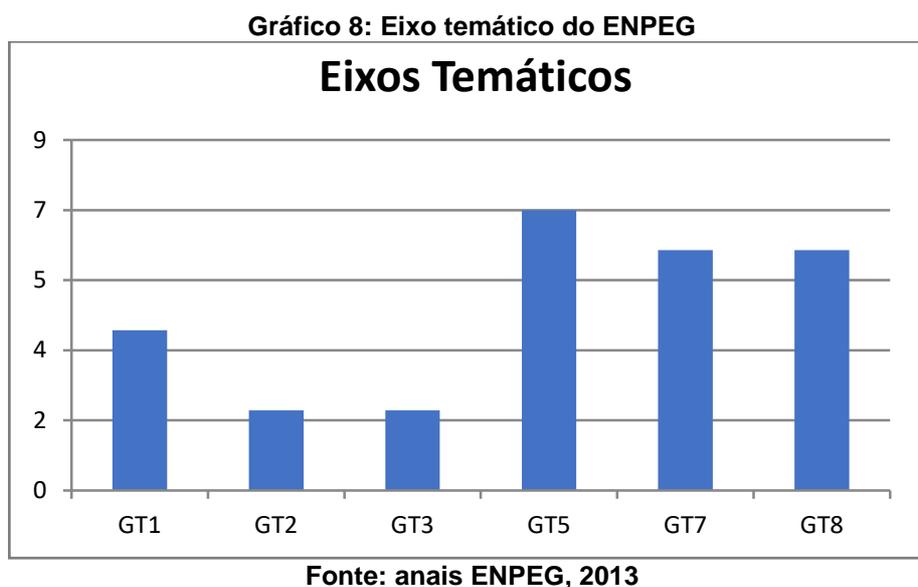
A quantidade de artigos em que a palavra PIBID apareceu no título totaliza 22% do *corpus* da pesquisa, conforme Gráfico 6. Já a palavra PIBID no resumo, como apresentado no Gráfico 7, aparece em 70% dos artigos. Esses dados contribuem para evidenciar a relevância do PIBID nas pesquisas dos artigos selecionados.

5.3 Possibilidades do PIBID Geografia

Para a categoria intitulada “Possibilidades do PIBID Geografia”, os Gráficos 8 e 9 e a Tabela 2 elucidam as temáticas dos artigos extraídas em diferentes contextos, propiciando um panorama do que se vem pesquisando no PIBID Geografia no Brasil.

O Gráfico 8 utiliza-se dos eixos temáticos do ENPEG para identificação das temáticas dos artigos, a saber: (1) As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia; (2) O Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia; (3) Ensino de Geografia e multiculturalidade; (4) Outras modalidades de ensino de Geografia: aspectos teórico-metodológicos; (5) Diferentes Linguagens no ensino de Geografia: novas possibilidades; (6) Ensino de Geografia nos anos iniciais: formação e saberes docentes; (7) História da Geografia Escolar: pesquisa e contribuições para a formação de professores; e (8) A Construção de Conhecimento Escolar: conceitos e conteúdos.

Ao analisar o Gráfico 8, nota-se maior incidência de artigos relacionados ao PIBID nos grupos de trabalho (5) Diferentes Linguagens no ensino de Geografia: novas possibilidades; (7) História da Geografia Escolar: pesquisa e contribuições para a formação de professores; e (8) A Construção de Conhecimento Escolar: conceitos e conteúdos. Além disso, observa-se a ausência dos artigos relacionados ao PIBID no GT (4) Outras modalidades de ensino de Geografia: aspectos teórico-metodológicos.



A diversidade de GTs para os quais foram submetidos os artigos demonstram as variadas possibilidades de investigação no contexto do PIBID Geografia, não limitando a pesquisa a um único segmento. Isto fortalece a característica de elevada abrangência de temáticas da Geografia. Segundo Cunha (2004, p. 41):

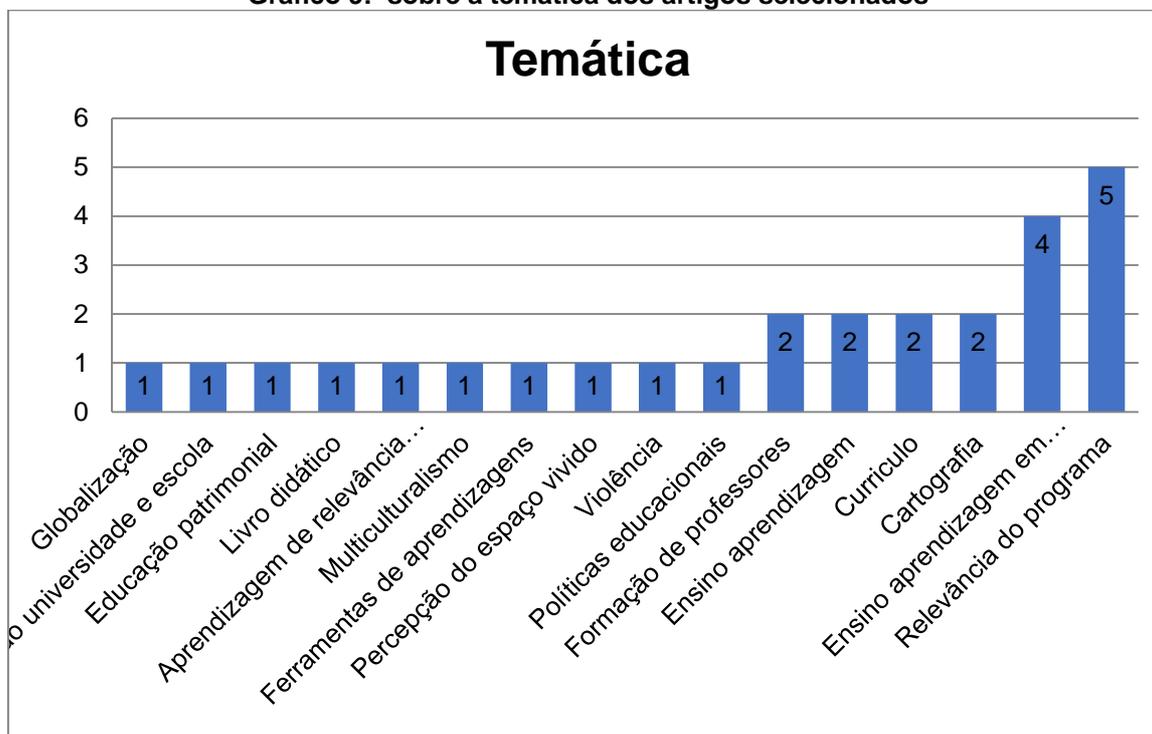
a complexidade na docência está na necessidade de uma preparação cuidadosa, com singulares condições de exercício, o que a distingue de várias outras profissões. Assim “ser professor não é tarefa que qualquer um faz, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões (...)”.

A multiplicidade de saberes atribuída ao professor, exposta por Cunha (2014), também se reflete no Gráfico 9. O Gráfico 9 apresenta as temáticas dos artigos, obtidas por meio dos objetivos extraídos unidades de contexto, que, por sua vez, foram sintetizados permitindo esse agrupamento em temáticas. Essas

temáticas, apesar de diversas, quando agrupadas formam uma unidade concisa para fins de comparação.

Portanto, o gráfico a seguir mostra as temáticas abordadas nos artigos do PIBID. Foram identificadas um total de 16 temáticas diferentes encontradas nos 27 artigos. São elas: globalização; integração universidade e escola; educação patrimonial; livro didático; aprendizagem de relevância social; multiculturalismo; ferramentas de aprendizagens; percepção do espaço vivido; violência; políticas educacionais; formação de professores; ensino aprendizagem; currículo; cartografia; ensino aprendizagem em Geografia e relevância do programa. Chama-se a atenção para as duas últimas, que aparecem com maior incidência.

Gráfico 9: sobre a temática dos artigos selecionados



Fonte: anais ENPEG, 2013

Assim como os objetivos permitem uma noção de temática, as palavras-chave se situam no mesmo sentido, ainda que mais genérico. Ao observar a Tabela 2, é visível a sobreposição da palavra-chave “Ensino de Geografia” com o dobro de aparições que a segunda palavra mais recorrente: “PIBID”. Embora as demais palavras apareçam com pouca repetição ou de forma isoladas, isto não quer dizer que os temas não sejam afins, uma vez que diferentes palavras

aparecem com o mesmo sentido – como é o caso da “formação de professores” e “formação docente”.

Tabela 2: palavras-chave dos artigos selecionados

Palavra-Chave	Qtd.
Ensino de Geografia	14
PIBID	7
Geografia	4
Formação de professores	2
Formação docente	2
Currículo	2
Espaço	2
Formação inicial de professores	2
Prática docente	1
Imagens	1
Técnicas Lúdicas audiovisuais	1
Educação de Jovens e Adultos	1
Multiculturalidade	1
Educação Patrimonial	1
Proposta curricular de Geografia	1
Ensino	1
Violência	1
Categoria	1
Linguagem musicas	1
Ensino Médio	1
PIBID Geografia	1
Ensino Tecnista	1
Projeto São Paulo faz escola	1
Epistemologia da Geografia	1
Representação	1
Escola Básica	1
Teorias curriculares	1
Centro territorial de educação do Sertão Produtivo	1
Grafiti	1

Espaço escolar	1
Interdisciplinaridade	1
Espaço vivido	1
Livro didático	1
Estágio curricular	1
Desenvolvimento Sustentável	1
Formação Continuada	1
Políticas Educacionais	1
Cidadania	1
Práticas de Ensino	1
Cor da pele	1
Projetos colaborativos	1
Formação inicial	1
Recursos didáticos	1
Alfabetização Cartografica	1
Sem Palavra-chave	1
Cartografia	1
Teoria e Pratica	1
Geografia do Rio Grande do Norte	1
Vale do Jaguaribe	1
Global e local	1
Dicotomia	1
Globalização	1

Fonte: anais ENPEG, 2013

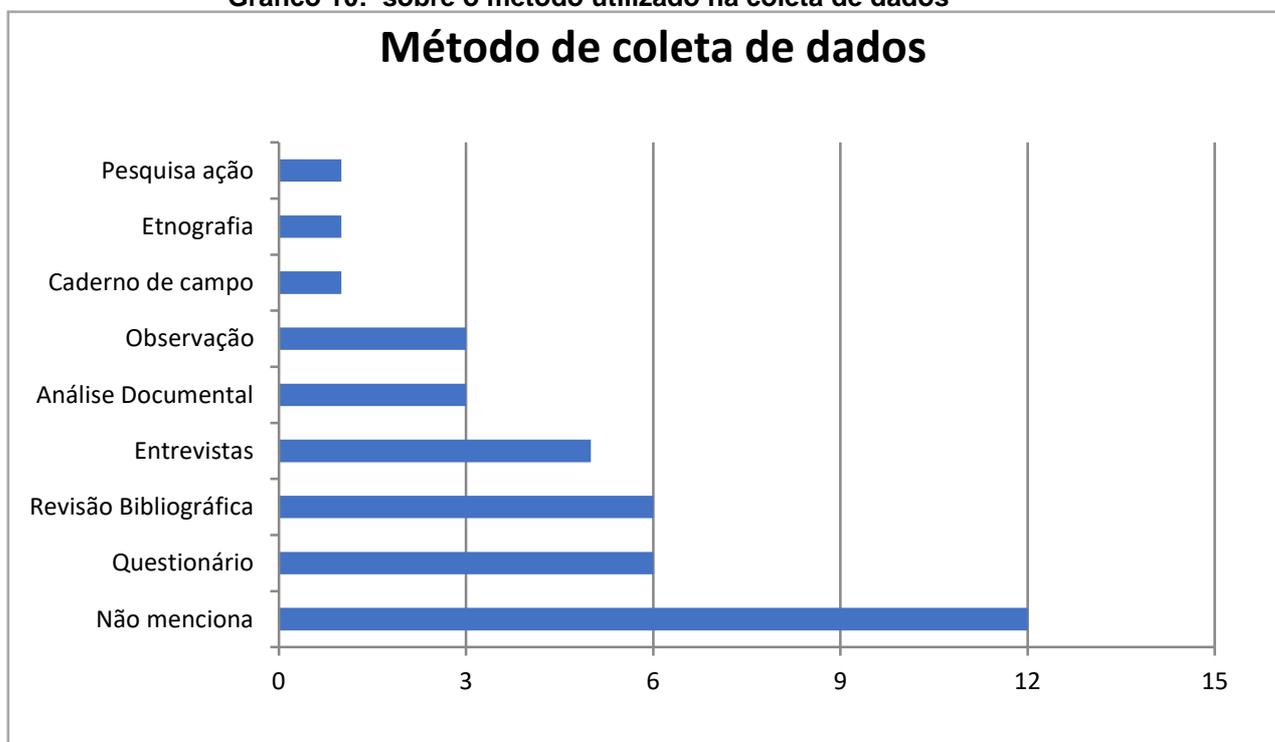
De forma geral, a categoria “possibilidades do PIBID Geografia” evidencia uma grande diversidade de temas abordados. Esta, que por essência é uma característica da Geografia, reflete-se no trabalho do PIBID Geografia, que perpassa os conteúdos disciplinares e adentra as escolas.

5.4 Quais foram os caminhos?

A categoria “quais foram os caminhos?” foi dividida em dois gráficos. O Gráfico 10 especifica o método de coleta de dados utilizado nos artigos. O Gráfico 11, por sua vez, tem seu foco no método de análise.

No item “método de coleta de dados”, 12 dos artigos selecionados não apresentaram a utilização clara de um método de coleta de dados. Para os artigos que apresentaram, destacam-se como métodos mais recorrentes: questionário, revisão bibliográfica e entrevistas.

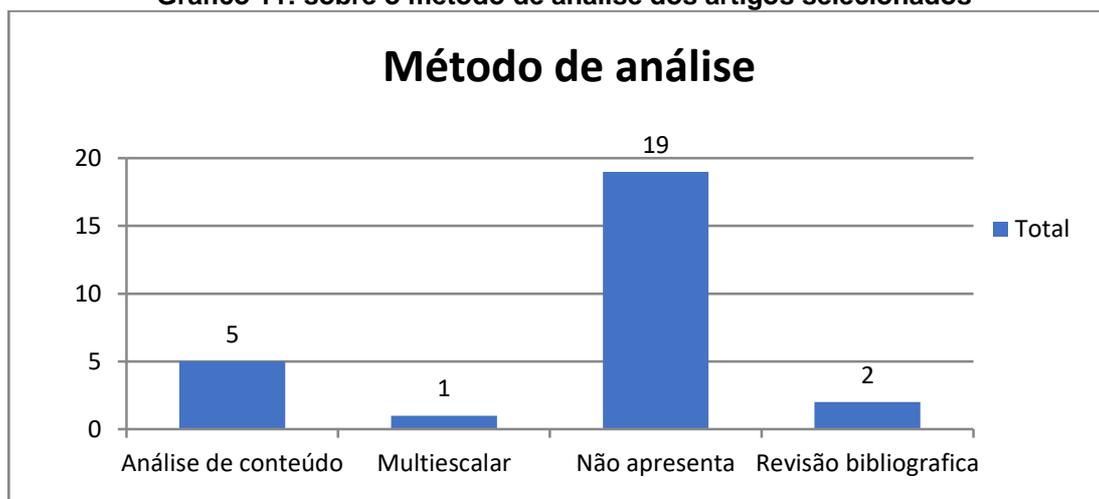
Gráfico 10: sobre o método utilizado na coleta de dados



Fonte: anais ENPEG, 2013

No que tange ao método de análise dos dados, conforme exibido no Gráfico 11, a maioria dos artigos selecionados para o *corpus* da pesquisa não especifica o método de análise – com exceção de um pequeno percentual que utilizou a análise de conteúdo e a revisão bibliografia, conforme Gráfico 13.

Gráfico 11: sobre o método de análise dos artigos selecionados



Fonte: anais ENPEG, 2013

Ao analisar o gráfico 10 e 11, percebe-se que ambos destacam-se pela inconsistência de uma metodologia. Esse fato reforça a desqualificação que as ciências humanas sobre diante as demais áreas de conhecimento, com um discurso de não cientificidade.

5.5 Características das práticas pibidianas

Compõe a categoria “características das práticas pibidianas”, os Gráficos 12, 13 e 14, que elucidam características dos projetos no que diz respeito a: a) criatividade e inovação; b) utilização de recursos didáticos; c) área do conhecimento; e d) o trabalho coletivo.

O Gráfico 12 apresenta o índice de artigos cuja as pesquisas ou projetos apresentam alguma proposta inovadora ou criativa. Neste item, mais da metade dos artigos apresentaram alguma proposta nesse sentido. Esses dados vêm ao encontro do Gráfico 8, que é correspondente à categoria “temática” e mostra os grupos de trabalhos dos quais foram extraídos os artigos. Dentre esses eixos, o que mais se destaca é o eixo (5) Diferentes Linguagens no ensino de Geografia: novas possibilidades. Os Gráficos 8 e 14 dão sustentação ao caráter disruptivo do PIBID e da Geografia, que propiciam um leque variado de temáticas.

O Gráfico 13 corresponde ao índice de artigos em que se fez uso de algum tipo de recurso didático: livro, lousa, música, filme etc. Para esse índice, constatou-se que 81% dos artigos mencionaram fazer uso de algum desses recursos.

A leitura dos Gráficos 12 e 13 demonstram uma conformidade com o que propõe o documento oficial sobre o programa:

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. (BRASIL, 2010)

Gráfico 12: sobre a presença de inovação



Fonte: anais ENPEG, 2013

Gráfico 13: sobre a utilização dos recursos

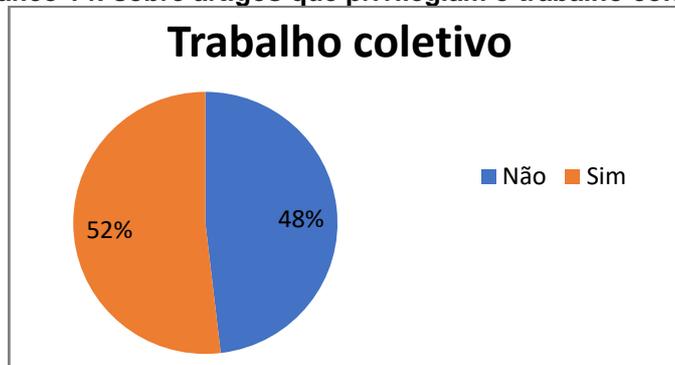


Fonte: anais ENPEG, 2013

Para Nóvoa (2009), na atualidade, os professores retornaram ao centro das atenções, reaparecendo no século XXI, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade

como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p. 13)

Gráfico 14: sobre artigos que privilegiam o trabalho coletivo



Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Segundo Gómez (1997), a importância do engajamento do educador nos processos de mudança, o incentivo a grupos impulsionadores, a existência de intercâmbios docentes, o respeito às contradições e a reflexão crítica contínua são princípios significativos que merecem destaque. Nesse sentido, o trabalho coletivo mostra-se como uma possibilidade de troca de saberes, um estímulo à reflexão e à criação.

5.6 Articulação entre teoria e prática

No que tange à articulação entre teoria e prática, foram levantados trechos dos artigos em que permitem identificar a inter-relação entre o referencial teórico e à prática. Como resultado, 59% dos artigos fazem a articulação entre a teoria e a prática. Esse resultado vem ao encontro dos objetivos do PIBID proposto pela CAPES (2010): “Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”.

Gráfico 15: sobre a articulação entre teoria e prática



Fonte: anais ENPEG, 2013

5.7 Contribuições do PIBID para a escola

Para a categoria “contribuições do PIBID para a escola”, foram levantados dados sobre o contexto em que ocorreu a pesquisa e quanto à devolução aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Com isso, espera-se que esse conjunto de dados possa fornecer um panorama geral da contribuição do PIBID, sobretudo para os envolvidos com o programa na área da Geografia.

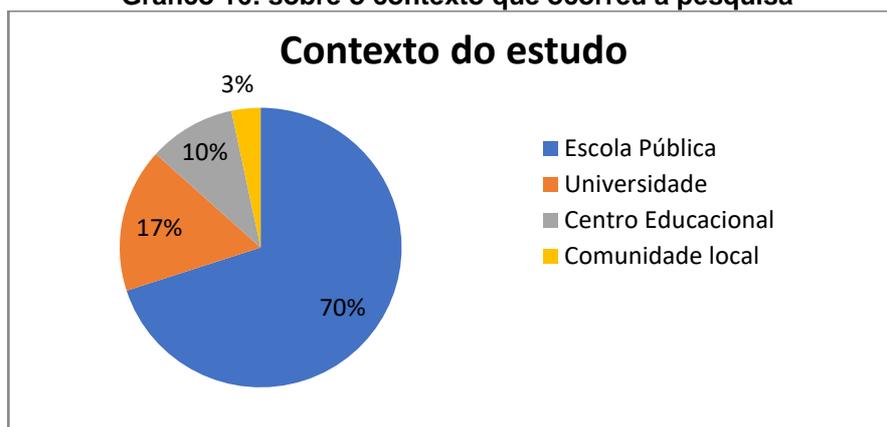
Sobre o contexto de estudo em que se realizou a pesquisa, o Gráfico 16 mostra uma predominância dos trabalhos desenvolvidos na escola pública. Além

das escolas, também foram citadas as universidades, centros educacionais e comunidade local.

Esses resultados contemplam boa parte dos objetivos do programa e o comprometimento do PIBID com a educação básica, seja pelas pesquisas efetuadas com alunos ou pelo contexto em que essas mesmas pesquisas foram realizadas. Conforme, Nóvoa (2008, p. 19), é preciso uma dinâmica na qual o professor se insira no ambiente de trabalho:

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2008, p. 19)

Gráfico 16: sobre o contexto que ocorreu a pesquisa



Fonte: anais ENPEG, 2013

No que tange à devolução aos sujeitos envolvidos, o Gráfico 17 revela que, em 67% dos artigos analisados, não ocorreu retorno aqueles que participaram do estudo. Nesse sentido, o gráfico 17 sugere que, após o término das pesquisas, seus resultados não são socializados com os participantes da mesma, uma vez que esse relato não aparece em mais da metade dos artigos.

Gráfico 17: sobre a devolução aos sujeitos envolvidos na pesquisa

Fonte: anais ENPEG, 2013

Não basta realizar pesquisa nas escolas e envolver alunos da educação básica para coleta de dados; é necessário que os sujeitos participem ativamente do processo e, para isso, o retorno com os resultados e considerações se torna fundamental para conclusão do estudo. Diante disso o PIBID Geografia apresenta uma lacuna a ser superada.

6 Considerações Finais

Os resultados apresentados nessa pesquisa são parte do projeto “guarda-chuva” intitulado “Políticas públicas na formação de professores: análise da contribuição do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência – PIBID, para os pressupostos teórico-metodológicos do ensino da geografia”.

Para atingir os objetivos estipulados nessa pesquisa, realizou-se inicialmente um estudo da arte nos periódicos da CAPES no qual se constatou o ineditismo da pesquisa. Além disso, as leituras dos artigos selecionados nessa fase, aliado aos referenciais teóricos, apontaram alguns caminhos a serem seguidos enquanto ainda projeto de pesquisa.

O referencial teórico apresentado nesse trabalho nos situa no campo da Geografia escolar, salientando sua importância enquanto área de conhecimento, e destacando o papel do PIBID nesse contexto. Ademais, o capítulo apresenta o encontro nacional de práticas de ensino de Geografia, justificando sua utilização como objeto de estudo dessa pesquisa, e fundamenta o ciclo de políticas de Stephen Ball.

O ciclo de políticas de Stephen Ball, conforme apresentado no referencial teórico, mostra-se uma alternativa para a pesquisa na área de educação. Assim sendo, utiliza-se a noção de contexto de resultados/efeitos para embasar teoricamente esse estudo.

As metodologias utilizadas para a extração e análise de dados nessa pesquisa, sendo elas: pesquisa documental e análise de conteúdo, mostraram-se eficientes e eficazes para atingir os objetivos propostos. A saber: a) identificar a produção acadêmica relacionada ao PIBID, b) reconhecer as metodologias utilizadas no desenvolvimento de práticas, c) evidenciar as temáticas abordadas em projetos dos PIBID Geografia, d) Identificar tendências didático-pedagógicas para o ensino de Geografia, e) avaliar a articulação entre teoria e prática presentes nos relatos apresentados nos artigos.

Os objetivos específicos estão contemplados nos resultados na forma de subcapítulos, sendo eles: a) primeiro contato, b) abrangência da pesquisa, c) possibilidades do PIBID geografia, d) quais foram os caminhos?, e)

características das práticas pibidianas, f) articulação entre teoria e prática, g) contribuições do PIBID para a escola.

Os subcapítulos “a” e “b” correspondem ao objetivo específico: identificar a produção acadêmica relacionada ao PIBID. O subcapítulo “c” corresponde ao objetivo específico: evidenciar as temáticas abordadas em projetos dos PIBID Geografia. O subcapítulo “d” corresponde ao objetivo específico: reconhecer as metodologias utilizadas no desenvolvimento de práticas, O subcapítulo “e”, corresponde ao objetivo específico: Identificar tendências didático-pedagógicas para o ensino de Geografia. O subcapítulo “f” corresponde ao objetivo: avaliar a articulação entre teoria e prática presentes nos relatos apresentados nos artigos. O último subcapítulo: contribuições do PIBID para a escola, articulados aos anteriores contemplam o objetivo geral dessa pesquisa.

Os resultados apresentados identificam a produção acadêmica relacionada ao PIBID; reconhecem as metodologias utilizadas no desenvolvimento das práticas; evidenciam as temáticas abordadas em projetos dos PIBID Geografia; identificam tendências didático-pedagógicas para o ensino de Geografia; e mostram a articulação entre teoria e prática presentes nos relatos apresentados nos artigos.

Esses dados levantados e as análises realizadas nessa dissertação, em conjunto com a pesquisa concomitante realizada no projeto mais amplo, buscam um olhar crítico sobre PIBID enquanto política pública no ensino de Geografia.

Na medida em que políticas educacionais no âmbito da licenciatura se mostram ameaçadas, os resultados dessa pesquisa vêm reafirmar a importância da manutenção do programa, uma vez que o estudo evidencia resultados positivos do PIBID Geografia enquanto política pública e com isso fortalece o apelo à permanência do programa não só nos cursos de licenciaturas, mas também nas escolas.

Embora seja um recorte de um projeto maior, a pesquisa realizada aqui permite algumas considerações. Ao realizar uma leitura geral dos dados tabulados, pode-se observar que os objetivos gerais do PIBID apresentados em documentos oficiais, estão todos, de alguma forma, contemplados nos resultados dessa pesquisa, mostrando-se assim eficaz em sua aplicação. Além

disso, o PIBID Geografia mostrou incentivar as pesquisas acadêmicas, não só pelo número de bolsistas autores dos artigos, mas também pela quantidade de artigos relacionados ao PIBID.

Outra característica que vale destacar no PIBID Geografia é a variedade de temáticas em que foram realizadas as pesquisas, mostrando um leque de possibilidades para se pensar e fazer pesquisa no ensino da Geografia.

Os resultados também apontam para o que pode ser o maior ganho do PIBID enquanto política pública, que é a aproximação da universidade com a escola de educação básica. Os gráficos mostram uma grande participação dos estudantes das escolas públicas nos projetos desenvolvidos assim como a escola sendo um locus privilegiado das atividades realizadas.

Contudo, as investigações realizadas aqui serão agregadas ao projeto “Políticas públicas na formação de professores: análise da contribuição do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência – PIBID, para os pressupostos teórico-metodológicos do ensino da Geografia”, que em conjunto com o trabalho desenvolvidos pelos bolsistas buscam fortalecer cientificamente as reivindicações pela permanência do programa.

Referências

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia**. Terra Livre. São Paulo: AGB/Editora Marco Zero, vol. 8, 1991.
- BALL, S.J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. Currículo sem fronteiras, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvixliii, 2001.
- BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 1977
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios**. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.
- CALADO, S.dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>
- CALLAI, H.C. **Aprendendo A Ler O Mundo: A Geografia Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental**. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 18 jun. 2017
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social**. In: SILVA, Eunice Isaias da Silva; PIRES, Lucineide Mendes. (Orgs). Desafios da didática de Geografia. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2013.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014
- CUNHA, Maria Isabel da. **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores**. In: ROMANOWSKI, Joana P. et al. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42
- GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In.: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 79-108.
- GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210
- MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, janabr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.94, pp.47-69

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008

NÓVOA, António. **Os professores e o “novo” espaço público da educação**. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

SILVA, Lidiane. R. C. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — EDUCERE, IX, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba.

SOUZA, Vanilton. **Fundamentos Teóricos, Epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para a formação de um pensamento espacial crítico**. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. V. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/15/12>

TARDIF, Maurice. Ambiguidade do saber docente. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Apêndice

Ficha de Coleta de Dados

1. Dados gerais sobre o trabalho:

Nome do(s) pesquisador(es):
 Nível de formação:
 Instituição de ensino responsável:
 Eixo temático do ENPEG:
 Modalidade de apresentação: Artigo

O trabalho consiste em uma pesquisa realizada na escola () Sim () Não
 O trabalho consiste em uma pesquisa realizada com supervisores () Sim () Não
 O trabalho consiste em uma pesquisa realizada com bolsistas estudantes () Sim () Não

Abrangência da pesquisa:

- () Global (Foco em todo o trabalho realizado no PIBID)
 () Pontual (Foco no projeto desenvolvido no PIBID)
 () Indireto (Cita o PIBID indiretamente)

Outro: _____

Número de casos em que se baseia o estudo: _____

1. Título

2. Sobre o conteúdo e proposta teórico-metodológica:

Resumo do trabalho
Palavras-Chave

3. Apresenta os objetivos claramente? Sim () Não ()

Quais são os objetivos do trabalho? (Unidade de Contexto)

Unidade de Registro:
Mensagem codificada:

4 Utilizou método de coleta de dados? Sim () Não ()

Qual ou quais os método de coleta? (Unidade de Contexto)
Unidade de Registro:
Mensagem codificada:

- () Entrevistas
 - () (Auto)biografias
 - () Narrativas
 - () História de Vida
 - () Etnografia
 - () Questionário
 - () Caderno de campo
 - () Portfólios/Diários
 - () Memoriais
 - () Documentos
 - () Bibliográficas
- Outros:
-

5. Que temáticas são abordadas no estudo?

(Unidade de Contexto)
Unidade de Registro:
Mensagem codificada:

6. Qual o contexto que trata no estudo ? Onde foi feita a coleta de dados?

(Unidade de Contexto)
Unidade de Registro:
Mensagem codificada:

7. O trabalho utilizou algum dispositivo como (fotos, pinturas, filmes, etc.)? Sim Não

(Unidade de Contexto)

Unidade de Registro:
Mensagem codificada: (não preencher)

8. Qual a metodologia de análise utilizada?

(Unidade de Contexto)
Unidade de Registro:
Mensagem codificada: (não preencher)

- Análise de conteúdo
- Análise de contexto
- Análise de discurso
- Análise hermenêutica
- Não menciona a forma de análise
- Outra:

9. Aparece no texto a indicação de que foi feita alguma devolução aos sujeitos envolvidos na pesquisa Sim Não

(Unidade de Contexto)

--

Apresenta contribuição no que diz respeito a:

10. Articulação integrada entre teoria e prática. ()Sim ()Não

(Unidade de Contexto)

11. Ações que privilegiem o trabalho coletivo. ()Sim ()Não

(Unidade de Contexto)

12. Ações que privilegiem a inovação e a criatividade. ()Sim ()Não

(Unidade de Contexto)

13. Utiliza tecnologias educacionais e recursos didáticos. ()Sim ()Não

(Unidade de Contexto)
Unidade de Registro:
Mensagem codificada: (não preencher)

14. É perceptível no trabalho a contribuição gerada para a escola de educação básica onde ocorreu o estudo? ()Sim ()Não ()Não ocorreu na escola

(Unidade de Contexto)