



**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE**

**TRABALHOS DE CAMPO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NA ESCOLA MUNICIPAL
GEORG PFISTERER ASSOCIADOS A PRÁTICA E PESQUISA NA FORMAÇÃO DOS
BOLSISTAS DO PIBID DE GEOGRAFIA PUC-RIO**

VERÔNICA DA ROCHA PEREIRA

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. REJANE C. DE ARAUJO RODRIGUES

Rio de Janeiro

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE

**TRABALHOS DE CAMPO COMO INSTRUMENTOS DE ENSINO NA ESCOLA
MUNICIPAL GEORG PFISTERER ASSOCIADOS A PRÁTICA E PESQUISA NA
FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DO PIBID DE GEOGRAFIA PUC-RIO**

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do diploma de Licenciatura e
Bacharel em Geografia pela Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Autora: Verônica da Rocha Pereira

Aprovada em ____/____/____ pela banca examinadora.

Banca examinadora:

REJANE C. DE ARAUJO RODRIGUES

(PUC-RIO)

João Luiz de Figueiredo Silva

(PUC-RIO)

Eduardo Pimentel Menezes

(PUC-RIO)

Rio de Janeiro

2018

Dedico esse trabalho a
minha rainha, guerreira e
mãe, Vera Lucia da Rocha
por tudo que fez por mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por ter me sustentado de todas as maneiras, não me deixando desistir, me agraciando com a conquista desse sonho.

Agradeço a minha mãe, Vera Lucia da Rocha, minha guerreira, que sempre fez tudo por mim, me criou e educou com toda dignidade e esforço e me proporcionou ter chegado até aqui.

Agradeço ao meu amado marido Anderson Gomes por todo apoio e paciência;

Agradeço as minhas irmãs Daniela Rocha, Graziela Rocha e minha sobrinha Letícia Rocha por todo carinho e apoio. Agradeço também a todos os meus familiares.

Agradeço a minha orientadora Rejane Rodrigues por todo apoio, instrução e carinho. Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida contribuindo para o meu crescimento e conhecimento. Em especial agradeço aos professores do Departamento de Geografia da PUC-Rio.

Agradeço a professora Claudia Andrea Lafayette Pinto que me supervisionou em diversas turmas durante minha passagem no PIBID (Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência), me instruiu, corrigiu e ensinou com seu exemplo de prática a ser uma professora justa e humana com os alunos.

Agradeço ao FESP (Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio) que me concedeu auxílio para custear transporte e alimentação durante os anos da graduação, propiciando minha permanência na universidade. Agradeço a coordenação do PIBID PUC-Rio por toda prontidão em ajudar aos bolsistas, tirar dúvidas e auxiliar de diversas maneiras.

Agradeço a minha turma na universidade, 2012.1, que sempre me ajudou e apoiou. Agradeço aos grandes amigos e amigas que a Geografia me deu e que levarei para sempre no meu coração. Agradeço a todos os amigos que sempre torceram por mim.

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo discutir como a prática e a pesquisa, possibilitadas por políticas públicas educacionais, contribui na formação de professores, o caso do PIBID de Geografia PUC-Rio. Para esse trabalho foi utilizado autores que dialogam com temas aqui abordados, foi necessário trazer relatos dos ex-bolsistas do PIBID de Geografia PUC-Rio, a respeito dos trabalhos de campo e da contribuição de tais atividades para formação como futuro professor. Para auxiliar na compreensão da atual dinâmica de formação docente na área da Geografia, recorreremos a Foureaux (2017), já para abordar a importância da pesquisa na formação de professores utilizamos Lucíola Santos (2012). Ao abordarmos a contribuição da prática na formação de professores trouxemos Nóvoa (1992). Apresentamos o edital 61/2013, seus principais norteadores e a aplicação do edital no subprojeto da Geografia PUC-Rio. Para apresentar o Programa utilizamos Salomão e Monteiro (2017) e Rodrigues e Figueiredo (2017). Trouxemos as dez ações que basearam os bolsistas do subprojeto de Geografia da PUC-Rio na vigência do edital 61/2013. Dentre as dez ações aprofundamos a análise e discussão sobre a ação oito, planejamento e execução de trabalhos de campo. Para realizar a análise e discussão trouxemos alguns dos trabalhos de campo realizados com turmas da Escola Municipal George Pfísterer, escola parceira do PIBID de Geografia PUC-Rio durante a vigência do edital 61/2013.

Palavras-chave: formação de professores, prática docente, PIBID.

SUMÁRIO

Introdução	8
Capítulo 1- Formação de professores	10
1.1 - A importância da prática e pesquisa na formação do professor de Geografia.....	11
Capítulo 2- O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência — PIBID	17
2.1- A inserção do PIBID na PUC-Rio.....	20
2.2 - A inserção do PIBID na Geografia PUC-Rio.....	21
Capítulo 3- Trabalhos de campo como instrumento de ensino na escola básica — o caso do PIBID de Geografia na Escola Municipal George Pfisterer	26
Considerações finais	36
Referências Bibliográficas	38

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Atividade com alunos realizada por bolsistas do PIBID de Geografia na Escola Municipal Georg Pfisterer, onde está alocado o subprojeto PIBID de Geografia PUC-Rio (2015)	23
Figura 2- Mapa do Rio de Janeiro com destaque para o bairro do Leblon, onde está localizada a E.M. Georg Pfisterer.....	23
Figura 3- Turmas do 7º ano no trabalho de campo realizado no Jardim Botânico do Rio de Janeiro (2015)	29
Figura 4- Trabalho de campo realizado no campus da PUC-Rio os estagiários do NIMA explicam a importância da preservação ambiental para os alunos do 7º ano (2016)	30
Figura 5- Estagiários do NIMA explicam aos alunos do 7º ano o papel e importância da vegetação (2016)	31
Figura 6- Turmas do 8º ano no trabalho de campo realizado na EMBRAPA Solos (2016)	32
Figura 7- Trabalho de campo realizado ao entorno da Escola Municipal Georg Pfisterer com turmas do 7º ano (2017)	34

INTRODUÇÃO

O presente trabalho monográfico teve início a partir da minha participação como bolsista no PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no ano de 2014. No Programa pude desenvolver juntamente com outros bolsistas e professores supervisores diversas atividades que contribuíram e agregaram experiência a minha formação.

Essa monografia tem como objetivo discutir como o trabalho de campo pode ser utilizado como instrumento metodológico de ensino, por bolsistas do PIBID de Geografia PUC-Rio na escola básica. Para análise utilizo os trabalhos de campo realizados com alunos da escola parceira do PIBID de Geografia PUC-Rio entre os anos de 2014 e 2018.

A Escola Municipal Georg Pfisterer, escola parceira do PIBID de Geografia PUC-Rio, localizada no bairro do Leblon, Zona Sul do município do Rio de Janeiro, atende turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Desde 2013, a escola integra o quadro de escolas parceiras do PIBID PUC-Rio, e durante o edital 61/2013, utilizado na construção desse trabalho monográfico contava com 4 professores supervisores, professores regentes de geografia da escola, e entre 20 e 25 bolsistas de iniciação à docência. Na PUC-Rio, o PIBID conta ainda com coordenadores de área e coordenadores de gestão de processos educacionais e coordenação institucional.

Para esse trabalho foi realizado um levantamento de autores que contribuíssem com a temática aqui abordada, dois quais foram selecionados alguns para construção dessa monografia. Foi solicitado a alguns dos ex-bolsistas do PIBID de Geografia PUC-Rio relatos a respeito dos trabalhos de campo realizados. O PIBID de Geografia PUC-Rio no período da solicitação dos relatos contava com aproximadamente 20 ex-bolsistas de iniciação à docência no término do edital 61/2013, foram solicitados 7 relatos dois quais 5 foram atendidos e utilizados nessa pesquisa. O número de relatos solicitados aos bolsistas tem relação com o conhecimento prévio da participação e realização dos trabalhos de campo realizados por eles.

Como bolsista do PIBID de Geografia PUC-Rio optei por não utilizar de forma direta na construção desse trabalho minhas impressões pessoais e relatos.

Nesse trabalho, no capítulo 1, percorro por autores que contribuem e discutem sobre a formação de professores com questões essenciais como por exemplo a introdução da prática e da pesquisa na formação de professores de Geografia. E aponto para Programas que auxiliam a formação de profissionais docentes, no caso o PIBID, com a introdução de alunos da licenciatura em escolas públicas, com o pagamento de bolsas.

No segundo capítulo, apresento e analiso o PIBID que tem entre seus princípios norteadores o desenvolvimento da prática e pesquisa em docência, aproximação entre universidade e escola básica e o incentivo à formação de qualidade na escola básica. Outro aspecto abordado no segundo capítulo é a inserção do Programa na PUC-Rio a partir do Edital 11/2012, quando se permitiu a participação das Universidades Comunitárias, como a PUC-Rio, dando enfoque ao edital que o sucedeu, edital Nº 61/2013.

No capítulo 3, discutimos autores que abordam o tema do trabalho de campo como instrumento de ensino. Utilizamos como base de análise alguns dos trabalhos de campo realizados na Escola Municipal Georg Pfisterer com a participação dos bolsistas PIBID, na vigência do Edital Nº 61/2013. Esta escolha tem relação com avaliações dos próprios integrantes do PIBID a exemplo daquela apresentada pelos coordenadores de área do PIBID Geografia PUC-Rio, Rodrigues e Figueiredo (2017), que destacam que dentre as dez ações que nortearam os bolsistas durante o edital 61/2013, o trabalho de campo se apresenta como um importante instrumento para a aprendizagem, sobretudo na Geografia escolar.

Nesse trabalho refletiremos sobre o PIBID e as possibilidades deste Programa colaborar para a reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas nas escolas públicas do Brasil. Estas práticas devem considerar, dentre outros fatores, a mudança no perfil dos alunos como um dos grandes desafios a serem superados, exigindo novas linguagens didáticas, atuais e contextualizadas. Nesse sentido, tentaremos demonstrar, em nosso trabalho, que o PIBID atende a essa necessidade tão urgente.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No Brasil a formação de profissionais docentes passou por diversos períodos de mudanças e delegações de responsabilidades. Para abordar a formação de professores trarei autores que auxiliem na compreensão da importância de que tal formação seja realizada concomitantemente ao desenvolvimento de pesquisas e da prática docente.

Para auxiliar na compreensão da atual dinâmica de formação docente na área da Geografia, recorreremos ao Prof. Ms. Antonio Marcos Foureaux Costa em seu livro *Aspectos da Formação do Professor de Geografia (2017)*, onde traz uma pesquisa a respeito da formação do docente de Geografia.

Segundo o autor, foi a partir de 1830 que, no Brasil, começou a crescer a preocupação com a formação de professores, nesse momento com a criação das Escolas Normais, formando professores para a educação infantil.

A autora Bernardete A. Gatti, em seu trabalho *Formação de professores no Brasil: Características e Problemas (2010)*, discute a formação de professores no Brasil, considerando quatro aspectos: o da legislação relativa a essa formação; as características sócio-educacionais dos licenciandos; as características dos cursos formadores de professores; os currículos e ementas de licenciaturas em *Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas (GATTI, 2010, p.1356)*.

Segundo ela, foi a partir da Lei n. 9.294/96 - Lei de Diretrizes e bases (LDB)— que a formação de docentes para os anos iniciais deixa de ser feita pelas escolas normais, como ocorria desde o final do século XIX, e passa a ser exigida a formação em nível superior.

Na Lei n. 9.294/96 - LDB, no Artigo 61, a formação de professores passa a ser feita de maneira que atenda aos diferentes níveis de ensino. Vale ressaltar o inciso I, transcrito abaixo, que determinava e incentivava as trocas e associações entre teoria e prática na formação de professores.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I– A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Já no Artigo 62 a LDB designa a responsabilidade da formação de professores para as instituições de ensino superior, deixando de ser responsabilidade dos institutos de formação normal, como indicado anteriormente.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (LDB, 1996)

No seu trabalho, Foureaux (2017), apresenta alguns aspectos históricos no ensino geográfico que nos ajudam a compreender a inserção da Geografia no ensino básico e as exigências mínimas na formação docente. Ressalto, porém, que o autor utiliza como estudo de caso uma escola estadual de Itanhandu-MG com tradição na formação de professores.

Foi a partir do século XX que a Geografia ganhou importância como disciplina, passando a ter um curso universitário no Brasil. Segundo o PCN, citado por Foureaux (2017):

As primeiras tendências da Geografia no Brasil nasceram com a fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e do Departamento de Geografia, quando, a partir da década de 40, a disciplina Geografia passou a ser ensinada por professores licenciados, com forte influência da escola francesa de Vidal de La Blache (Brasil, 1997, p. 103 apud FOUREAUX, 2017, p. 15-16).

Percebe-se que o professor de Geografia deve ter constante proximidade com a universidade e as pesquisas desenvolvidas por ela. No caso específico do profissional docente da Geografia essa interação deve ser ainda maior devido as diversas e grandes mudanças frequentes pelas quais a sociedade e o planeta passam. Percebe-se nas ideias trazidas por Foureaux (2017), a necessidade desse contato entre docentes da educação básica e a Universidade, em uma formação continuada que atenda às demandas da sociedade, quando o autor coloca:

A Geografia Escolar, ou seja, aquela praticada na escola, no cotidiano de uma estrutura, cercada de alunos em salas de aulas, necessita de formação e capacitação constantes, por parte do professor. Enfrentar a realidade escolar exige um grau de disciplina e dedicação, além de impor, de forma natural, uma constante busca por uma formação ampla e que atenda às necessidades cada vez maiores dos alunos. (FOUREAUX, 2017, p. 22-23)

É a partir da exigência de formação mínima que discuto nesse primeiro capítulo, a importância da pesquisa e da prática, concomitantemente, na formação de profissionais docentes de Geografia.

1.1 - A importância da prática e pesquisa na formação do professor de Geografia

O mundo está em constante transformação, desde a natureza em suas dinâmicas geológica, climatológica, hidrológica. Até mesmo rios e mares avançam pela costa redesenhando-a.

Na sociedade não é diferente, na política, na economia, nas tecnologias e até as alterações realizadas no ambiente. Vale ressaltar que estas transformações ocorrem de forma cada vez mais rápida. Assim, como destacado por Pontuschka e Oliveira (2004), na apresentação do livro *Geografia em Perspectiva: o mundo mudou, a dinâmica da sociedade foi acelerada* (PONTUSCHKA e OLIVEIRA, 2004, p. 12)

A ciência Geográfica, tendo como seu principal objeto de estudo o espaço e as dinâmicas que se dão nele, entre homem e o ambiente, que por sua vez encontram-se ambos em constantes transformações, necessita estar em constante diálogo com tais mudanças e acompanhá-las.

A ciência que estuda o espaço geográfico, também, vem mudando: os temas de pesquisas e as metodologias se ampliam e se transformam; os temas tradicionais são agora revisados pela ótica de nosso tempo e novos temas emergem diante das exigências da chamada modernidade. (PONTUSCHKA e OLIVEIRA, 2004, p. 12)

Percebemos nessa atualidade decorrente das constantes transformações, que a ciência geográfica também passa por mudanças. No ensino de Geografia também ocorrem transformações, visto que, como posto pelos autores citados, novos temas emergem e estes por sua vez precisam ser incorporados não só pelas pesquisas acadêmicas, mas também pelo ensino básico.

Nesse sentido, a escola precisa estar em constante atualização, por meio do contato com as pesquisas produzidas na universidade. Por isso, concordamos com os autores anteriormente citados.

Hoje, os jovens têm acesso a muitas informações fragmentárias, por meio da mídia, as quais passam pelo crivo das grandes empresas de telecomunicações. Constitui tarefa da escola trabalhar com um currículo que possibilite uma reflexão sólida, visando a produção de saberes, que somente é possível pelas relações estabelecidas entre a vida em sociedade e as informações obtidas em diferentes fontes. (PONTUSCHKA e OLIVEIRA, 2004, p. 12)

Ainda segundo eles, é necessário haver uma relação entre a universidade e a escola básica, realizando trocas de saberes, conhecimentos e pesquisas.

Com essa perspectiva, faz-se necessário criar uma relação mais sólida entre a academia e a educação básica, porque é na universidade que estão se realizando pesquisas de ponta - teóricas e aplicadas – em dissertações, teses, projetos de pesquisas grupais e individuais a serem disponibilizados para os

vários setores da sociedade, constituindo uma ponte de mão dupla entre esses dois universos. (PONTUSCHKA e OLIVEIRA, 2004, p. 12)

Lucíola L.C.P. Santos (2012), no seu trabalho intitulado *Dilemas e Perspectivas na Relação Entre Ensino e Pesquisa*, discorre sobre *a formação e a prática profissionais do professor pesquisador que atua no ensino básico*. Aponta que, mesmo considerando que as discussões referentes às relações entre ensino e pesquisa tenham aumentado significativamente, isso não resultou em melhorias nos cursos de graduação.

Esse aumento, segundo Santos (2012), se deu em sua maioria devido à consolidação dos programas de pós-graduação nas universidades. Já quanto ao baixo índice de melhorias seria devido à pouca integração entre ensino e pesquisa, que segundo a autora é *decorrente da forma como está estruturado o campo acadêmico no interior das universidades*, além de outros motivos citados pela autora.

Santos (2012), na sua conclusão, afirma que a integração entre ensino e pesquisa na universidade precisa superar uma série de problemas, quando se tem a pretensão de melhorar o ensino de Geografia.

A professora Dra. Nídia Nacib Pontuschka da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo traz um debate acerca da formação inicial do professor de Geografia abordando também as tensões que surgem nas esferas da formação bem como da prática de tais profissionais.

No seu trabalho *Convergências e tensões na formação de professores de Geografia: a formação inicial do professor – debates (2010)*, a autora dá ênfase ao caso das políticas educacionais estaduais do estado de São Paulo, mais especificamente a nova Proposta Curricular da Secretária de Educação do Estado de São Paulo e como esta reflete no ambiente escolar, seja no trabalho do professor propriamente dito ou na aprendizagem dos alunos.

Pontuschka traz reflexões importantes sobre a formação do futuro professor e como as políticas voltadas para educação básica também interferem na formação do professor e no papel dos estagiários.

A autora também ressalta a importância da interação entre as pesquisas do bacharelado com a licenciatura ao defender a pesquisa nos estágios e como esta resulta em profissionais mais capazes e críticos, e sobre isso ela nos diz que:

Se as pesquisas geográficas não ficarem apenas nos cursos de bacharelado e interagirem com a licenciatura, então haverá integração entre o descobrir, o aprender e o ensinar: o aluno pesquisador de Geografia pode emergir e ser

capaz de levar a pesquisa para os seus futuros alunos do ensino fundamental e médio. (PONTUSCHKA, 2010, p.42)

Outra autora que discute a importância da pesquisa na formação de professores e que a mesma deve estar presente no cotidiano do professor é Marli André em seu trabalho Pesquisa, Formação e Prática Docente (2012). Ela afirma existir um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor e que a pesquisa também deve constituir o trabalho do docente.

Segundo a autora, a valorização da pesquisa na formação do professor é recente. Segundo ela esse movimento de valorização ganhou força no final dos anos 1980 e cresceu na década de 1990. Para André mesmo as produções enfatizando aspectos distintos, todas surgem com a mesma base comum.

... todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas. (ANDRÉ, 2012, p. 57)

Ainda segundo André:

Essas concepções têm sido amplamente divulgadas no Brasil, ao fazerem parte dos conteúdos e da bibliografia dos cursos de formação inicial e continuada do professor, ao serem incluídas nos programas de concursos para diretores e para ingresso na carreira docente, e ao virem a integrar recentemente as diretrizes curriculares para formação de professores elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. (ANDRÉ, 2012, p. 57)

Marli André também destaca que a pesquisa é colocada como elemento essencial na formação profissional do professor na proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001), elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (ANDRÉ, 2012, p. 66).

Sobre a formação inicial dos professores de Geografia Pontuschka ressalta a importância do estágio e diz que é nele que o futuro profissional docente vai testar métodos para ensinar e refletir sobre as práticas docentes. Pontuschka afirma que o futuro docente deve ser capaz de propor materiais e métodos para ensinar a Geografia, não apenas reproduzindo o que outros escrevem ou fazem.

Se o professor, em sua formação, apenas reproduz o que outros escrevem ou fazem, tendo uma participação passiva, tão somente executando as propostas pensadas por agentes externos, não é um professor pesquisador e nem terá o reconhecimento de seus pares e alunos na comunidade da qual participa. Se o professor não sabe pesquisar, ele não é capaz de orientar os alunos na direção da descoberta, da investigação. (PONTUSCHKA, p. 41, 2010)

Para a autora, é na formação que deve ser desenvolvida a capacidade de agir e pensar criticamente. Pontuschka (2012) ainda traz a questão da pesquisa, apontando para importância da mesma na formação do professor, quando ele deve desenvolver tal capacidade, e também na sala de aula, com seus alunos, como trazido acima. É nesse mesmo sentido que Marli André demonstra que a Proposta para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (2001) *ressalta que faz parte do papel do professor desenvolver uma postura investigativa em seus alunos* (ANDRÉ, 2012, p.66).

Nídia N. Pontuschka discorre a respeito da situação que o professor de Geografia vai se deparar em uma escola pública, a autora traz uma análise baseando-se no caso das escolas estaduais de São Paulo Sobre isso ela diz que muitos professores veem as apostilas elaboradas por terceiros como alívio no trabalho por se tratar de um material pronto e cadernos em formatos simplificados.

Como complemento às ideias apresentadas pelas autoras citadas recorreremos ao trabalho Formação de Professores e Profissão Docente (NÓVOA, 1992), que é dividido em duas partes. Na primeira metade, o autor traz o percurso histórico da profissão docente e sua institucionalização. Já na segunda metade do trabalho Nóvoa traz reflexões a respeito do ser professor e como a formação auxilia no desenvolvimento de um profissional crítico, não só no que diz respeito a suas práticas, mas também no âmbito da construção da sua vida profissional e a valorização da mesma.

Sendo assim, como principal contribuição do trabalho de Nóvoa (1992), ressaltamos suas reflexões sobre a formação de professores e o desenvolvimento da mesma no caso de Portugal. Segundo o autor:

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p.16).

A reflexão do autor nos ajuda a compreender a importância da prática na formação docente sendo estas articuladas com a pesquisa, as quais se somam as ideias de Nídia Nacib Pontuschka.

Compreende-se, portanto, que é necessária uma formação docente que abrange não somente a prática, mas também a pesquisa, que por sua vez, garantirá um profissional qualificado.

É nesse sentido que Ana Lúcia de A. Guerrero nos diz que: *É por meio de uma boa formação de professores que mudanças nas metodologias de ensino chegam às salas de aula*

(GUERRERO, 2005, p. 113). Percebemos na colocação da autora o professor como o protagonista da mudança, mas que antes perpassa por investimentos e melhores condições de trabalho. Ainda segundo Guerrero:

Tanto a formação inicial (graduação) quanto o aperfeiçoamento (formação continuada) são fundamentais para que o professor estabeleça uma relação de significados para com o conhecimento geográfico, possibilitando que em suas aulas os alunos compreendam o mundo em que vivem em seus conteúdos e conceitos, efetuando correlações que favoreçam a aplicação do conhecimento formal no cotidiano. (GUERRERO, 2005, p. 115)

Entende-se a partir da afirmação da autora a importância da formação continuada, crescente quando se trata de uma ciência em constante mudança.

Portanto, entende-se que é na formação que se constrói os professores que poderão atuar a favor de mudanças e melhorias no processo educacional. Como colocado por Guerrero ... *a formação docente é uma das principais bases para a realização de mudanças na educação formal* (GUERRERO, 2005, p. 113).

Por fim, não podemos nos esquecer da importância dos investimentos públicos na área da educação que incorporem desde melhores salários aos profissionais docentes até investimentos na área da pesquisa.

Diante do cenário da formação de professores no Brasil, aqui apresentado, no próximo capítulo deste trabalho trataremos uma discussão sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como uma forma de investimento que de certa forma reforça as ideias apresentadas neste primeiro capítulo, já que o Programa reúne pesquisa, prática, aproximação entre escola básica e universidade e outras características que serão analisadas.

CAPÍTULO 2

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA — PIBID

A formação de professores com qualidade associa fatores como a prática e pesquisa. No capítulo anterior apresentamos autores que discutem esses aspectos e afirmam que os mesmos agregam qualidade na formação docente assim como para melhores resultados na educação básica.

A formação docente vem sendo debatida em diversas esferas principalmente a partir da desvalorização da atividade docente e o rumo que a educação básica tomou no Brasil, no que diz respeito a aprendizagem. Sendo assim a formação de professores tornou-se central em tais discussões e sua transformação e melhoria vista como essencial para alcançar melhores resultados para a educação básica. Diante de tal problemática é que foram criadas políticas públicas buscando avanços na formação de professores.

A partir da criação do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, em 2007, propondo ações visando o desenvolvimento e alcance das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), o MEC indicou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, como agência responsável pelas ações referentes à formação de professores da educação básica.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que será discutido nesse capítulo tem como seus principais norteadores o desenvolvimento da prática e pesquisa em docência, aproximação entre universidade e escola básica, além de incentivar a formação de qualidade que integre tais aspectos.

O PIBID sob responsabilidade da CAPES, teve seu primeiro Edital no ano de 2007 e segundo Maria Rita P. Salomão e Maria Cristina G. de Góes Monteiro na apresentação do livro *Experiências na formação de professores: cinco anos do PIBID/PUC-Rio* (2017)

Seu primeiro Edital foi publicado em 12 de dezembro de 2007, convocando as Universidades Públicas interessadas a participarem do Programa. Somente em 2012, através do Edital nº 11/2012, as Universidades Comunitárias também puderam participar. (SALOMÃO e MONTEIRO, 2017, p.15)

A partir do edital 61/2013 no ano de 2014 o programa contou com a inserção de 284 Institutos de Ensino Superior (IES) públicos e privados em todo o Brasil. Nos IES os projetos são divididos em subprojetos, referentes aos cursos de licenciatura participantes.

Segundo as autoras, "o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica". (SALOMÃO e MONTEIRO, 2017, p.15)

Salomão e Monteiro (2017) afirmam que o programa "propõe inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação de experiências metodológicas de caráter inovador; contribuindo para a articulação teoria prática, necessária à formação docente" (SALOMÃO e MONTEIRO, 2017, p.15)

Para as autoras o PIBID "tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública Brasileira". (SALOMÃO e MONTEIRO, 2017, p.15)

O programa concedeu diversas modalidades de bolsas sendo elas: iniciação à docência, supervisão, coordenação de área, coordenação de área de gestão de processos educacionais e coordenação institucional.

a) iniciação à docência –para os estudantes da licenciatura, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) mensais;

b) supervisão –para o professor da rede pública de educação básica que supervisione os licenciandos, no valor de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais;

c) coordenação de área –para o professor da IES que coordene o subprojeto, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais;

d) coordenação de área de gestão de processos educacionais –para o professor da IES que auxilie na gestão do projeto institucional, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais;

e) coordenação institucional –para o professor da IES que coordene o projeto institucional, no valor de R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais.

(EDITAL 061/2013, 2013, p.3)

O programa contou também com verbas destinadas ao custeio de despesas com a execução das atividades realizadas pelos bolsistas tais como material de consumo, diárias e passagens como apresentado nos itens 3.2 e 3.2.1 do Edital 61/2013.

3.2 Os projetos executados por IES públicas e privadas sem fins lucrativos poderão receber, além das bolsas, recursos de custeio para apoiar as atividades dos bolsistas.

3.2.1 Os recursos de custeio destinam-se, exclusivamente, ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto

institucional, relacionadas a material de consumo, diárias, passagens e despesas com locomoção e prestação de serviços de terceiros (pessoa física e jurídica).

(*EDITAL 061/2013, 2013, p.3*)

Já no item 3.2.2 é delimitado os valores destinados as instituições de ensino superior.

3.2.2 A base de cálculo para concessão dos recursos de custeio é de R\$750,00 (setecentos e cinquenta reais) por licenciando, por ano, limitado à disponibilidade orçamentária. O valor máximo a ser concedido é de R\$30.000,00 (trinta mil reais) por subprojeto, por ano.

(*EDITAL 061/2013, 2013, p.3*)

O Edital 61/2013 lançado pela CAPES convocou instituições de ensino superior a apresentarem propostas de projetos a serem apoiados pelo PIBID com intuito de induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério.

O Edital 61/2013 aponta como "objetivo a seleção de projetos institucionais à docência que visem ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica". (*EDITAL 061/2013, 2013, p.1*)

O PIBID como política pública tem papel fundamental na formação docente, já que estimula e estreita a relação entre a Universidade e Escola, favorecendo a reflexão crítica das práticas pedagógicas pelo licenciando bolsista além da troca de conhecimentos. Ao observarmos os princípios pedagógicos do Programa, listados abaixo, percebe-se na sua finalidade a melhoraria na formação docente e conseqüentemente alcançar a melhoria da educação no Brasil:

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

(*NEVES, 2012, apud CAPES, 2013, p. 29*).

Os princípios pedagógicos, que nortearam o Programa, serviram de base para o desenvolvimento dos projetos institucionais e as atividades desenvolvidas pelos bolsistas além de garantir que tais práticas sejam somadas a sua formação na licenciatura.

Segundo o relatório da Capes, 2013, mesmo com pouco tempo sendo aplicado a implementação do PIBID alcançou resultados, que foram percebidos nos relatórios e relatos das instituições participantes como listados abaixo:

- a) integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica;
- b) formação mais contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais;
- c) reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica e elevação da autoestima dos futuros professores e dos docentes envolvidos nos programas;
- d) melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos;
- e) articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- f) aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
- g) inserção de novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores;
- h) participação crescente de bolsistas de iniciação em eventos científicos e acadêmicos no país e no exterior.

(CAPES, 2013, p.8)

Ao refletirmos o PIBID visando a melhoria do ensino nas escolas públicas do Brasil, percebe-se a relevância do Programa frente aos desafios enfrentados para alcançar melhorias na educação pública. A mudança no perfil dos alunos, um dos grandes desafios a serem superados, necessita ser acompanhada de uma nova linguagem didática, atual e contextualizada. Nesse sentido o PIBID atendeu a essa necessidade tão urgente.

2.1- A inserção do PIBID na PUC-Rio

Segundo Salomão e Monteiro, (2017) a PUC-Rio ingressou no PIBID a partir do Edital 11/2012, quando permitiu-se a participação das Universidades Comunitárias, como a PUC-Rio. Nesse trabalho será tomado como base o Edital nº 61/2013. A PUC-Rio ingressou no programa, com 7 subprojetos, abrangendo sete das oito licenciaturas da Universidade. Sobre isso as autoras afirmam

Nesse momento a PUC-Rio candidatou-se e ingressou no Programa com 1 Projeto Institucional e 7 Subprojetos, correspondentes às licenciaturas existentes na PUC-Rio, na época: Ciências Sociais, Filosofia, História, Geografia, Letras-Inglês, Letras-Português e Pedagogia. (SALOMÃO e MONTEIRO, 2017, p.15-16)

Para Salomão e Monteiro (2017) a implementação do PIBID na PUC-Rio beneficiou os cursos de licenciatura positivamente. Para elas:

...os cursos de Licenciatura beneficiam-se pela percepção que os alunos passam a ter do cotidiano escolar; as escolas enriquecem-se

pela reflexão que se estabelece sobre a prática docente e pela oferta de atualização pedagógica; os professores supervisores usufruem do diálogo com a Universidade e recebem estímulo ao aprimoramento de sua prática pedagógica, e os alunos das escolas, identificando-se com os bolsistas, percebem a possibilidade de acesso ao ensino superior e à cidadania. (SALOMÃO e MONTEIRO, 2017, p.16)

Na formação de professores a contribuição do PIBID foi fundamental como afirma Salomão e Monteiro (2017) *a formação do professor é uma constante preocupação dos Sistemas de Ensino e um dos maiores desafios à educação no Brasil.*

Nesse sentido Programa beneficiou as licenciaturas como um todo e *a PUC-Rio vem realizando iniciativas com o objetivo de promover a integração da Escola com a Universidade através de diferentes ações no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, incentivando, cada vez mais, a formação de professores nas diversas licenciaturas.* (SALOMÃO e MONTEIRO, 2017, p.20-21)

No que tange a formação de docentes Salomão e Monteiro (2017) afirmam que:

Para os subprojetos, o PIBID é uma iniciativa que revela a preocupação com a elevação da qualidade da formação dos futuros professores, sendo uma possibilidade concreta de alcançar soluções para incentivar as Licenciaturas e também para produzir impactos nas instituições escolares que os recebem. (SALOMÃO e MONTEIRO, 2017, p.22)

Nesse sentido compreende-se que a inserção dos graduandos bolsistas do Programa na realidade escolar beneficia a formação agregando qualidade a mesma.

A PUC-Rio iniciou no Programa com 35 bolsistas de iniciação à docência, divididos entre as 7 licenciaturas participantes do Edital 11/2012. No Edital seguinte, 61/2013, com um crescimento significativo o PIBID PUC-Rio passou a contar com 116 bolsistas de iniciação à docência.

Segundo Salomão e Monteiro (2017) "a perspectiva de continuar ampliando o Programa, entretanto, foi interrompida pelas medidas adotadas pela Capes, em função do ajuste fiscal ocorrido em 2015/2016, reduzindo, de forma drástica o número de bolsistas. Com isso, o Programa passou a ter 89 bolsistas de iniciação à docência divididos entre as licenciaturas participantes do PIBID PUC-Rio".

2.2 - A inserção do PIBID na Geografia PUC-Rio

O PIBID como política pública voltada para melhoria da educação, através da inserção de graduandos bolsistas busca melhorar a formação docente. Nesse sentido recorreremos a Rejane Cristina de A. Rodrigues e João Luiz de Figueiredo no artigo *Possibilidades para a*

formação docente e a formação cidadã no PIBID/Geografia da PUC-Rio (2017), onde apresentam o subprojeto do PIBID de Geografia juntamente com o embasamento da sua proposta além de discutirem as realizações dos bolsistas na escola parceira e seus impactos.

Sobre a introdução do PIBID na Geografia da PUC-Rio Rodrigues e Figueiredo (2017) reiteram o já colocado por Salomão e Monteiro (2017) ao abordarem de uma forma geral o PIBID na PUC-Rio. Para Rodrigues e Figueiredo:

O Subprojeto da Geografia tem na sua fundação a proposta de aproximar a universidade da escola pública do nível básico, garantindo um fluxo de conhecimento teórico e prático entre essas instituições de modo a melhorar a qualidade da formação dos futuros professores de Geografia. (RODRIGUES e FIGUEIREDO, 2017 p.66)

Segundo Salomão e Monteiro 2017, a Geografia passou por intensos debates acerca do seu objeto, desde sua institucionalização, gerando uma desvalorização na disciplina. Na Geografia PUC-Rio nota-se uma crescente mudança nesse quadro. Para elas:

A Geografia foi marcada, desde sua institucionalização como disciplina, por discussões que variam desde a definição do seu objeto até a dicotomia Geografia Física-Humana, passando pelas questões de natureza metodológica, o que provocou até mesmo certo desprestígio da disciplina escolar e pouco entusiasmo pela licenciatura. (SALOMÃO e MONTEIRO, 2017, p.25)

Para as autoras "o PIBID tem levado a resultados bastante positivos no sentido da valorização do trabalho docente, da reaproximação Universidade e Escola, e do reposicionamento do conhecimento produzido pela Geografia como um saber fundamental à formação cidadã". (SALOMÃO e MONTEIRO, 2017, p.25)

O subprojeto PIBID de Geografia está inserido na Escola Municipal Georg Pfisterer (Figura 1). Até o ano de 2018, no encerramento do Edital 61/2013 o Programa contava com vinte bolsistas da graduação, quatro professores supervisores, além do coordenador do subprojeto.



Figura 1: Atividade com alunos realizada por bolsistas do PIBID de Geografia na Escola Municipal Georg Pfisterer, onde está alocado o subprojeto PIBID de Geografia PUC-Rio.

Fonte: Foto cedida pelo ex-bolsista PIBID Victor Azevedo.

A Escola Municipal Georg Pfisterer, a qual teve o subprojeto PIBID de Geografia alocado, está localizada no bairro do Leblon, Zona Sul do município do Rio de Janeiro (Figura 2), como pode-se observar no mapa abaixo. A Escola atende do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Localização da E.M. Georg Pfisterer



Figura 2: Mapa do Rio de Janeiro com destaque para o bairro do Leblon, onde está localizada a E.M. Georg Pfisterer.

Fonte: IPP (Instituto Pereira Passos)

O subprojeto, a partir de dez ações, listadas abaixo, utilizadas como base, os bolsistas desenvolveram desde projetos pedagógicos interdisciplinares e mobilizadores do espaço escolar, planejamento e execução de trabalhos de campo, ministração de aulas, elaboração de exercícios, planejamento de aulas a partir de planos de aula, planejamentos bimestrais, entre outras atividades.

1. Análise crítica do planejamento, da organização e da execução das aulas do professor supervisor;
2. Realização do planejamento bimestral das turmas;
3. Elaboração de planos de aula;
4. Produção de materiais didático-pedagógicos para a aprendizagem da Geografia no ensino básico;
5. Planejamento e realização de atividades interdisciplinares;
6. Planejamento e realização de atividades mobilizadoras do espaço escolar;
7. Inserção de novos assuntos e novas abordagens de interesse da Geografia na educação básica;
8. Planejamento e realização de trabalhos de campo;
9. Produção de artigos acadêmicos sobre o ensino-aprendizagem da Geografia escolar;
10. Participação nos seminários PIBID/PUC-Rio.

As dez ações listadas acima embasavam as atividades desenvolvidas pelos bolsistas, que por sua vez eram supervisionados pelos professores supervisores e coordenadores de área.

No primeiro item listado, o graduando manteve contato com a rotina do professor e pode refletir juntamente com o grupo o planejamento das aulas e recursos abordados a partir das anotações da ficha de observações.

No segundo, o graduando vivenciou a elaboração de planejamentos bimestrais já que o mesmo faz parte da vida profissional do docente.

No terceiro tópico, os graduandos elaboravam planejamentos das aulas e de seus diferentes momentos, conteúdos e abordagens desenvolvendo a capacidade de selecionar recursos que propiciem a aprendizagem.

Assim também, no quarto tópico o aluno da Licenciatura pode elaborar materiais didáticos, desde exercícios tradicionais até maneiras mais lúdicas como jogos e maquetes.

Já no quinto os bolsistas planejavam e realizavam atividades interdisciplinares, no intuito de os alunos compreenderem a integração das diferentes áreas do conhecimento, propondo o saber na sua totalidade.

O sexto item refere-se a atividades que mobilize todas as séries e o espaço escolar, anualmente, levando uma visão integrada da Geografia ao longo da vida escolar dos alunos.

Outro componente importante das atividades desenvolvidas é a inserção de assuntos de interesses da Geografia assim como novas abordagens dessa ciência, na escola básica podemos utilizar exemplos como temas referentes à diversidade étnico-racial, gênero, saúde etc.

O oitavo item listado refere-se ao planejamento e realização de trabalhos de campo onde alunos das turmas atendidas podem ver e experimentar conteúdos abordados na sala de aula, de forma prática e lúdica.

O penúltimo tópico referente a produção de artigos acadêmicos pelos bolsistas introduzindo o aluno da graduação na rotina da pesquisa científica e influência na formação de um professor pesquisador e conhecedor da atualidade.

O décimo e último item, refere-se à participação dos bolsistas nos seminários PIBID-PUC-Rio realizados anualmente, quando foram apresentados as atividades realizadas e os resultados obtidos pelos subprojetos.

A partir das realizações dos bolsistas do subprojeto de Geografia assim como também das dez ações utilizadas como base, discutiremos um dos muitos aspectos dos quais desafiou-se os futuros docentes, considerando a relevância de abordar e discuti-los. Para os fins desta pesquisa, abordarei, no próximo capítulo, de maneira mais aprofundada a ação 8, planejamento e realização de trabalhos de campo, na escola básica, voltados a disciplina de Geografia.

CAPÍTULO 3

TRABALHOS DE CAMPO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO NA ESCOLA BÁSICA — O CASO DO PIBID DE GEOGRAFIA NA ESCOLA MUNICIPAL GEORG PFÍSTERER

No primeiro capítulo deste trabalho analisamos as condições para formação de professores no Brasil e a importância da prática e pesquisa aliada a essa formação. No segundo capítulo, discutimos o PIBID como uma política de formação docente, a adesão da PUC-Rio e a aplicação do Edital Nº 61/2013. Destacamos que o subprojeto de Geografia PUC-Rio, baseava-se em dez ações. Neste capítulo aprofundaremos a análise da ação oito planejamento e execução de trabalhos de campo.

Como referência utilizamos a contribuição de autores que abordam o tema do trabalho de campo como instrumento de ensino e utilizaremos como base de análise alguns dos trabalhos de campo realizados com alunos da Escola Municipal Georg Pfisterer com a participação dos bolsistas PIBID, na vigência do Edital Nº 61/2013.

Para os coordenadores de área no PIBID da Geografia PUC-Rio, Rodrigues e Figueiredo (2017), dentre as dez ações desenvolvidas pelos bolsistas durante a vigência do edital 61/2013, o trabalho de campo se apresenta como um importante instrumento para a aprendizagem, sobretudo na Geografia escolar. Na proposta, os autores defendem que os bolsistas deveriam utilizar o trabalho de campo como uma forma de evidenciar a integração entre teoria e realidade. Para eles:

O trabalho de campo é um instrumento de aprendizagem fundamental para a Geografia escolar. Portanto os bolsistas devem planejar, executar e avaliar um trabalho de campo anual para cada série, para evidenciar a integração entre teoria e realidade, assim como para desenvolver o "olhar geográfico" dos alunos da escola. Dessa forma, os bolsistas percebem a relevância dessa atividade para a aprendizagem além da sala de aula. (RODRIGUES e FIGUEIREDO, 2017, p.69)

O trabalho de campo, em muitos casos, materializa o conteúdo ensinado na sala de aula, além de ser uma extensão da mesma, desconstruindo no imaginário do aluno a ideia que a aprendizagem só acontece no espaço da sala de aula, fazendo-o compreender que a aprendizagem pode se dar em diversos espaços.

No primeiro capítulo desse trabalho trouxemos Nóvoa (1992), que fala sobre a prática durante a formação. Enfatizamos a importância dessa prática como fundamental para a formação do futuro professor. O PIBID permite ao graduando mais que um estágio curricular onde observa-se aulas, mas dá ao futuro professor o espaço para experimentar metodologias. O trabalho de campo precisa ser planejado e para os bolsistas de iniciação à docência essa experiência soma-se a sua formação, sendo um diferencial.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p.16).

Cioccari (2013), em sua pesquisa aponta que o trabalho de campo é um recurso didático único na formação do aluno. Sendo assim, podemos considerá-lo como um instrumento metodológico fundamental para o educador.

O trabalho de campo nos incita a curiosidade e nos permite interagir com uma diversidade múltipla de cenários, fazendo dele um recurso didático fundamental na formação do aluno, tornando-o um procedimento metodológico de fundamental importância para o educador (CIOCCARI, 2013, p.40)

Silva et al. (2014), apresentam temas e metodologias para o ensino básico, e afirmam que o ambiente escolar prepara para uma sociedade futura. Os autores refletem sobre o papel da Geografia escolar, que não deve reprimir a capacidade de transformação do presente pelo aluno. É nesse sentido que devemos estar atentos às conexões entre a teoria e a realidade, para que o conteúdo possa ter relações com o cotidiano do aluno e para que ele possa atuar como cidadão.

Para os autores "o conhecimento adquirido numa aula muitas vezes é visto como algo à parte do mundo discente e longe das realidades cotidianas pensadas para programas curriculares do ensino regular" (SILVA, 2014, p.10). Deve-se, portanto, refletir sobre novas perspectivas metodológicas para que o ensino conecte tais conteúdos à realidade do aluno.

Outro ponto que é apontado por Silva et al. (2014), é como essa falta de conexões entre a teoria e prática leva a falta de sentido e objetividade para o aluno, e sobre isso o autor afirma: "a educação torna-se, para o adolescente, um elemento que tem pouco significado reflexivo para a sua vida, diminuindo, drasticamente, a sua vontade de interferir no mundo, no seu tempo e no seu espaço" (SILVA, 2014, p.10). Para os autores "uma das maiores contribuições do conhecimento geográfico na escola é o de desenvolver as habilidades necessárias para que um indivíduo compreenda o lugar em que vive para nele atuar".

Nesse contexto, pode-se destacar a importância dos trabalhos de campo na escola básica como uma metodologia que permite que os alunos possam conhecer e perceber-se como possíveis transformadores dessa realidade.

Para o ex-bolsista de iniciação à docência, Diego Castro, o trabalho de campo leva o aluno a ver na realidade o conteúdo trabalhado na sala de aula. Diego Castro, diz que na Geografia essa atividade é fundamental já que permite que o aluno "veja o mundo". Ele relata:

O trabalho de campo é muito importante na Geografia e no ensino como um todo porque faz o aluno sair da escola e ver o mundo. Acredito que o objetivo

do trabalho de campo deve ser de mostrar que o conteúdo que o professor está ensinando não está preso no quadro ou livro didático. O mundo é o conteúdo e você está participando dele. (Relato do ex-bolsista PIBID, Diego Castro)

A partir da participação no PIBID, os bolsistas de iniciação à docência puderam desenvolver trabalhos de campo e experimentar abordagens diferenciadas com os alunos da escola parceira. No relato da ex-bolsista Christiane Araújo percebemos claramente como essa experiência contribuiu na sua formação. Sobre sua experiência ela afirma:

A experiência foi muito gratificante, pois realmente realizar um trabalho de campo é trazer os conhecimentos de sala de aula para o dia a dia. Um lugar que os alunos conhecem, já ouviram falar, já foram, mas a ida ao campo proporciona a eles um outro olhar. O campo teve uma atividade específica em que os alunos deveriam mapear espécies da Amazônia, ou seja, um outro lugar, lá na região norte, tão distante e tem espécies aqui?!?! Muitos não faziam a mínima ideia. E ficaram encantados com tudo que nós falávamos a eles. Pessoalmente, foi um salto na minha formação, poder realizar tal atividade. (Relato da ex-bolsista Christiane Araújo referente ao trabalho de campo realizado no Jardim Botânico do Rio de Janeiro)

Considerando a relevância do trabalho de campo como instrumento metodológico de ensino a ser utilizado na escola básica apontaremos algumas realizações, dos bolsistas do PIBID de Geografia PUC-Rio com turmas da escola parceira e seus professores supervisores.

O trabalho interdisciplinar no Jardim Botânico do Rio de Janeiro (Figura 3), realizada com duas turmas do 7º ano do ensino fundamental, em 2015, foi realizada em parceria com a sala de Leitura da escola parceira. Para esse trabalho de campo foi trabalhada a crônica “Ato Gratuito” da Clarice Lispector. A crônica relata a experiência da autora, na sua juventude, em uma visita ao Jardim Botânico do Rio de Janeiro, descrevendo aspectos da natureza local, monumentos dentro do Jardim Botânico do Rio de Janeiro e serviu de inspiração para que os alunos escrevessem suas próprias crônicas.

A Geografia ficou responsável pela elaboração do mapa, onde os alunos deveriam localizar pontos designados aos grupos separados, e posteriormente, elaborar uma crônica contando a experiência da visita ao Jardim Botânico utilizando como referência os pontos visitados e localizados.

O trabalho de campo foi planejado com a professora supervisora do PIBID e dois bolsistas que acompanhavam turmas do 7º ano do ensino fundamental. Se fez necessário a participação de mais três bolsistas para auxiliar na locomoção da escola ao local da atividade e para o retorno, além do acompanhamento dos grupos e dos cuidados no local do trabalho de campo, totalizando 5 bolsistas e a professora supervisora.

Nas aulas que antecederam a saída os bolsistas do 7º ano revisaram com os alunos da escola parceira noções de cartografia, leitura e interpretação de mapas no intuito de prepará-los para a atividade.



Figura 3: Turmas do 7º ano do ensino fundamental no trabalho de campo realizado no Jardim Botânico do Rio de Janeiro (2015)

Fonte: Acervo pessoal.

Nas aulas seguintes os alunos compartilharam suas crônicas com os colegas de turma e expuseram suas impressões a respeito do trabalho de campo.

A ex-bolsista de iniciação à docência, Christiane Araújo, em outro momento do seu relato, fala sobre sua participação em outro trabalho de campo, também realizado no Jardim Botânico do Rio de Janeiro. A ex-bolsista conta que nesse campo, mesmo não tendo participado da organização, pode ser professora, é sobre essa experiência adquirida que ressalta a importância da manutenção do PIBID, já que foi através do Programa que foi possível essa inserção de alunos da graduação em escolas básicas, que de uma forma geral, são seus futuros campos de trabalho.

O segundo campo, foi mais surpreendente ainda, pois mesmo não tendo sido organizado por mim – foi um campo interdisciplinar organizado pelos professores de português, teatro, Matemática e Geografia, que o Nelmo (professor supervisor do PIBID de Geografia) me perguntou se eu gostaria de participar. Neste campo eu realmente me coloquei como professora: o Nelmo me deu liberdade para falar com os alunos. Além de falar sobre a história e importância do Jardim Botânico, sobre ocupação urbana, eu expliquei várias coisas sobre Ciências: espécies exóticas e nativas, ecossistemas, diversidade... Enfim fui bem atuante como monitora dos alunos. Pode-se dizer que dei algumas aulas ao ar livre. E acabei aprendendo bastante, com os alunos, pois me surpreendi com as coisas que alguns já sabiam, mas que, muitas vezes, não são expostas em uma aula tradicional (expositiva). E com outros que, mesmo estando em um lugar que pode levar a uma maior distração,

ficam “ligados” no que você está falando. (Relato da ex-bolsista Christiane Araújo referente ao trabalho de campo realizado no Jardim Botânico do Rio de Janeiro)

Outro fato importante, ainda sobre o relato da ex-bolsista Christiane Araújo, a ser destacado, é a troca de conhecimentos propiciada pelo trabalho de campo, entre os diferentes sujeitos, professores de diferentes áreas e alunos. Dando a essa atividade múltiplas temáticas a serem trabalhadas com os alunos, enriquecendo ainda mais a atividade, dando também aos professores e bolsistas a oportunidade de fazer diferentes abordagens sobre o mesmo aspecto. Se tratando dos bolsistas do Programa, eles usufruíram dessas trocas de conhecimentos e vivenciaram experiências novas e únicas que somam-se a sua formação.

Outro trabalho de campo realizado, em 2016, pelos bolsistas PIBID de Geografia foi no Campus Gávea da PUC-Rio. Esta atividade teve parceria com o Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente (NIMA), localizado no interior do campus da PUC-Rio no bairro da Gávea. A visita à Estação de Educação Ambiental na PUC-Rio, guiada pelos estagiários do NIMA (Figura 4), teve como objetivo mostrar aos alunos como usufruir de ambientes naturais causando menor impacto e utilizando o ambiente florestado para melhorar as condições de vida no espaço urbano. Além disso, os alunos da escola parceira tiveram a oportunidade de conhecer aspectos do local que sofreram alterações com o decorrer do tempo.



Figura 4: Trabalho de campo realizado no campus da PUC-Rio os estagiários do NIMA explicam a importância da preservação ambiental para os alunos do 7º ano (2016).

Fonte: Acervo pessoal.

Os alunos do 7º ano do ensino fundamental percorreram o Campus Gávea da PUC-Rio e a estação ambiental. Os estagiários puderam desenvolver temas como sustentabilidade, enchentes, degradação, ilhas de calor, extinção de espécies, lixo, falta de água e outros (Figura 5).



Figura 5: Estagiários do NIMA explicam aos alunos do 7º ano o papel e importância da vegetação (2016).

Fonte: Acervo pessoal.

No trabalho de campo realizado no Campus Gávea da PUC-Rio, além da professora supervisora participaram outros quatro bolsistas e dois estágios do NIMA. A professora supervisora do PIBID de Geografia realizou o agendamento junto ao NIMA que disponibilizou estagiários que percorreram alguns espaços da universidade com os alunos da escola parceira, explicando e dialogando com os alunos diversos temas. Os bolsistas de iniciação à docência também explicaram diversos temas aos alunos.

O ex-bolsista Diego Castro também apontou sua experiência no planejamento de um trabalho de campo que não foi realizado por incompatibilidade com horário dos bolsistas, professor supervisor e os estagiários do NIMA, que guiariam a turma. Ressalto com isso a importância de o bolsista ter tido a oportunidade de planejar a saída de campo e lidar com os imprevistos que aconteceram, impossibilitando a realização da atividade, mas também tantos outros possíveis, dando a ele experiência para o planejamento de trabalhos de campo na sua rotina como professor no futuro.

A visita a EMBRAPA solos, localizada no bairro do Jardim Botânico, no Rio de Janeiro, feita com turmas do 8º ano do ensino fundamental, em 2016 (Figura 6), foi possível a partir de um projeto da instituição que recebe alunos da escola básica para conhecerem as pesquisas que lá são desenvolvidas e para participar de oficinas.



Figura 6: Turmas do 8º ano no trabalho de campo realizado na EMBRAPA Solos (2016)

Fonte: Foto cedida pelo ex-bolsista PIBID de Geografia PUC-Rio Rafael Henrique Albuquerque.

Na visita à Embrapa Solos foram desenvolvidos temas relacionados ao solo e a água. Na oficina os alunos trabalharam com diferentes tipos de solos e aprenderam a extrair cores e pigmentações desses solos, os alunos também fizeram pinturas com o material produzido por eles.

O ex-bolsista do PIBID de Geografia PUC-Rio, Rafael Henrique Albuquerque, que juntamente com a professora supervisora organizou o trabalho de campo na EMBRAPA Solos, nos contou sobre sua experiência na realização desse trabalho de campo.

Quando chegamos a Embrapa Solos os alunos assistiram palestras mostrando as funções do solo, usos, o que é feito na Embrapa Solos, entre outros temas. Depois participaram de uma oficina onde aprenderam sobre tintas e pigmentações que podem ser feitas com os diferentes tipos de solo. Os alunos gostaram bastante da experiência e puderam conhecer uma instituição que fica próxima à escola deles, mas que não conheciam. (Relato do ex-bolsista Rafael Henrique Albuquerque)

Para o ex-bolsista de iniciação à docência Rafael Albuquerque, os trabalhos de campo são muito importantes para os alunos. O ex-bolsista acredita que o corpo docente, a direção e coordenação deveriam apoiar mais essas iniciativas. Para ele:

Atividades como trabalhos de campo são muito importantes para os alunos, porque aumenta a visibilidade sobre os fenômenos, e no caso da Geografia

eles unem a teoria que aprendem na sala de aula com a prática espacial, estendendo o ensino para algo mais prático. (Relato do ex-bolsista PIBID de Geografia PUC-Rio Rafael Henrique Albuquerque, referente ao trabalho de campo realizado na Embrapa Solos)

O ex-bolsista, apontou algumas preocupações necessárias no planejamento e execução de um trabalho de campo. Rafael Albuquerque disse que no trajeto de ida da escola até a Embrapa Solos e a volta, ambos feitos a pé, teve o auxílio da professora supervisora e além dele outros três bolsistas, para guiarem a turma com cerca de 40 alunos. Ele também falou sobre a necessidade de autorização dos pais dos alunos para realizarem a atividade. A autorização é um item fundamental para a realização de trabalhos de campo, já que os alunos saem do ambiente escolar.

Outro ex-bolsista que também contou sua experiência no trabalho de campo realizado na Embrapa Solos, foi Diego Barros, que participou auxiliando no trajeto de ida até o local e a volta à escola. O ex-bolsista considera o trabalho de campo uma atividade importante no processo de aprendizagem dos alunos e também na sua formação como futuro professor por ter adquirido essa experiência.

Outro trabalho de campo no bairro do Leblon, onde se localiza a escola, foi realizado em 2017, com turmas do 7º ano do ensino Fundamental (figura 7). Na realização desse trabalho de campo participaram quatro bolsistas e a professora supervisora. Após aulas tratando o conteúdo que se relacionava com a atividade como urbanização e problemas urbanos, os alunos tiveram a missão de identificar os principais problemas que afetam a área percorrida e localizá-los em uma planta que foi distribuída pelos bolsistas PIBID.



Figura 7: Trabalho de campo realizado ao entorno da Escola Municipal Georg Pfisterer com turmas do 7º ano (2017)

Fonte: Acervo pessoal.

Nas aulas que se sucederam ao trabalho de campo os alunos foram instruídos a fazerem uma redação, registrando os problemas identificados e apontar soluções possíveis.

O ex-bolsista Matheus Baroni relatou que as aulas tradicionais onde o professor fala e escreve no quadro e os alunos ficam sentados ouvindo e copiando não prende mais a atenção dos alunos e que no trabalho de campo vivenciou uma experiência diferente do que se dava na sala de aula. A experiência dele nos ajuda a refletir sobre uma nova demanda na educação, que necessita ser transformada, saindo do modelo tradicional de ensino. Para ele:

Os alunos não se prendem mais nos espaços tradicionais de ensino. No trabalho de campo as informações chegam de forma diferente pra eles, lá eles estão vendo. É muito bom ver o ânimo deles ao saírem da escola. (Relato do ex-bolsista Matheus Baroni)

O ex-bolsista do PIBID, Diego Castro relatou sobre um trabalho de campo realizado como parte de um projeto do PIBID de Geografia, realizado na escola parceira, que também ocorreu no entorno da escola.

Dentro de um dos projetos do PIBID de Geografia, realizados na escola, com a temática da cidadania, e após aulas desenvolvendo o tema com a turma eu e o professor supervisor realizamos um trabalho de campo com a turma que eu acompanhava. Os alunos percorreram o entorno da escola identificando problemas que pudessem ser solucionados. Mostramos a eles que serviços básicos podem ser cobrados pelos cidadãos. (Relato do ex-bolsista PIBID, Diego Castro)

No relatório anual entregue à CAPES pela coordenação do PIBID PUC-Rio no ano 2017, o entorno da escola (bairro e adjacências) é apresentado como "um espaço privilegiado para realização de atividades de campo".

Sendo assim, percebe-se que o PIBID é um Programa fundamental no processo de melhoria na qualificação de profissionais da educação, e o trabalho de campo um instrumento metodológico de ensino, capaz de ampliar o ambiente de aprendizagem do aluno levando a ele novas perspectivas sobre o ensino.

Por isso entende-se a relevância do Programa onde os bolsistas têm a oportunidade de experimentar, planejar e executar atividades lúdicas como o trabalho de campo, incentivando o desenvolvimento de sua criatividade e agregando experiência, levando a uma formação de qualidade.

Como apontado no primeiro capítulo deste trabalho, entendemos que é na formação que se constrói os professores que poderão atuar a favor de mudanças e melhorias no processo educacional. Como colocado por Guerrero ... *a formação docente é uma das principais bases para a realização de mudanças na educação formal* (Guerrero, 2005, p. 113).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho monográfico trouxe como principal discussão a importância da realização de trabalhos de campo por bolsistas do PIBID de Geografia PUC-Rio e a contribuição deste para a formação dos futuros profissionais docentes, neste trabalho defende-se o PIBID como uma política de formação docente que propicia a prática e a pesquisa concomitantemente à formação de professores. Como análise utilizamos os trabalhos de campo realizados com turmas da Escola Municipal Georg Pfisterer, escola parceira do PIBID de Geografia PUC-Rio, entre os anos de 2014 e 2018.

Percebemos o PIBID como uma forma de investimento que reúne pesquisa, prática, aproximação entre escola básica e universidade. O programa incentiva a pesquisa na área educacional, visando melhores resultados sobretudo nas escolas públicas.

Na ciência geográfica, a necessidade da pesquisa não é diferente, já que se trata de uma ciência que estuda o espaço e suas dinâmicas e que estes por sua vez encontram-se em constante transformação. Essas transformações levam aos profissionais a necessidade de estarem em constante atualização.

Entendemos o PIBID, como uma política pública que possui papel fundamental na formação docente, já que estimula e estreita a relação entre a universidade e a escola, favorecendo a reflexão crítica das práticas pedagógicas pelo licenciando bolsista além da troca de conhecimentos.

Nesse trabalho dialogamos com autores que defendem a prática na formação do professor, já que defendem a oportunidade de o graduando experimentar e testar possibilidades e metodologias.

As ações desenvolvidas a partir da implementação do subprojeto de Geografia do PIBID PUC-Rio na E. M. George Pfisterer e sua continuidade se mostram de grande relevância para a reflexão da prática docente enquanto graduando e futuro profissional.

Os alunos e professores supervisores da escola parceira demonstraram grande entusiasmo com a realização dos trabalhos de campo propostos pelos bolsistas PIBID. Por sua vez, os bolsistas também acreditam que o planejamento e execução dos trabalhos de campo e outras atividades são de grande importância para sua formação. Alguns dos bolsistas relataram considerar os trabalhos de campo uma importante metodologia de ensino, sobretudo para a Geografia escolar.

A partir da pesquisa realizada para construção desse trabalho monográfico buscou-se indicar o impactante papel do PIBID de Geografia na ampliação das possibilidades de

desenvolvimento e aplicação de metodologias, a exemplo dos trabalhos de campo, e materiais de ensino contribuindo para a formação de professores de Geografia qualificados e conseqüentemente para a melhoria da educação básica no Brasil.

Por fim, não podemos nos esquecer da importância dos investimentos públicos na área da educação que incorporem desde melhores salários aos profissionais docentes até investimentos na área da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GATTI, Bernardete A., FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. Educação & Sociedade. 2010, 31 (Outubro-Dezembro): Data de consulta: 12 de março de 2018 Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315816016>> ISSN 0101-7330

BRASIL. Congresso. Senado. Constituição (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação**. 1. ed. Brasília, DF, Seção 5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR - DÉBATES. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p.37-46, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3192/2331>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **GEOGRAFIA EM PERSPECTIVA: ENSINO E PESQUISA: APRESENTAÇÃO**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em < <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> > Acesso em 20 out 2017.

ANDRÉ, Marli. PESQUISA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE. In: ANDRÉ, Marli et al. (Org.). **O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOS PROFESSORES**. 12. ed. CAMPINAS, SP: PAPIRUS, 2012. cap. 3, p. 55-69.

COSTA, Antonio Marcos Foureaux. **ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**. São Paulo: Atarukas Editora, 2017. 88 p.

GUERRERO, Ana Lúcia de Araújo. CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA. In: CASTELLAR, Sonia. **EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: TEORIAS E PRÁTICAS DOCENTES**. São Paulo: Contexto, 2005. Cap. 9. p. 113-136.

SALOMÃO, Maria Rita Passeri; MONTEIRO, Maria Cristina Guimarães de Góes. Apresentação do programa. In: SALOMÃO, Maria Rita Passeri; CARVALHO, Ana Paula Soares; RODRIGUES, Rejane Cristina de Araujo (Org.). **Experiências na formação de professores cinco anos do PIBID/PUC-Rio**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2017. cap. 3, p. 15-27.

RODRIGUES, Rejane Cristina de Araújo; FIGUEIREDO, João Luiz de. Subprojeto de Geografia Possibilidades para a formação docente e a formação cidadã no PIBID/Geografia da PUC-Rio. In: SALOMÃO, Maria Rita Passeri et al. **Experiências na formação de professores cinco anos do PIBID/PUC-Rio**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2017. p. 65-79.

Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID- 2009-2013. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>> Acesso em: 07 de maio 2018.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Edital Nº 061/2013. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf> Acesso em: 20 de abril 2018.

CIOCCARI, Carmen Cândida. **ENSINO DE GEOGRAFIA E O TRABALHO DE CAMPO: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM SOBRE O ESPAÇO URBANO E RURAL EM JÚLIO DE CASTILHOS, RS**. 2013. 91 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA E GEOCIÊNCIAS, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/ccp.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

SILVA, Augusto César Pinheiro da et al. Espaço e cidadania: uma importante relação dos lugares com o saber. In: SILVA, Augusto César Pinheiro da et al. **Educação Geográfica em foco. Temas e metodologias para o Ensino Básico**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. p. 10-15.