



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS- DCH V
COLEGIADO DE GEOGRAFIA**

ANTONIO LEANDRO ALVES DOS SANTOS

**O PIBID EM GEOGRAFIA "#VAMOSPRÁRUA" NO COLÉGIO
ESTADUAL FLORENTINO FIRMINO DE ALMEIDA - SANTO
ANTÔNIO DE JESUS/BA**

**Santo Antônio de Jesus - BA
Agosto, 2020**

ANTONIO LEANDRO ALVES DOS SANTOS

**O PIBID EM GEOGRAFIA “#VAMOSPRÁRUA” NO COLÉGIO
ESTADUAL FLORENTINO FIRMINO DE ALMEIDA - SANTO
ANTÔNIO DE JESUS/BA**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti

Trabalho de Monografia desenvolvido como requisito para obtenção do título de Professor Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Ciências Humanas- Campus V.

**Santo Antônio de Jesus - BA
Agosto, 2020**

ANTONIO LEANDRO ALVES DOS SANTOS

**O PIBID EM GEOGRAFIA “#VAMOSPRÁRUA” NO
COLÉGIO ESTADUAL FLORENTINO FIRMINO DE ALMEIDA
- SANTO ANTÔNIO DE JESUS/BA**

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia- Campus V como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Geografia.

Aprovado em _____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti - UNEB, Campus V- Orientadora.

Prof.^a Mrs. Patrícia Pires Queiroz Souza - UNEB, Campus V- Parecerista.

Prof.^a Dr.^a Gisele das Chagas Costa - UNEB, Campus V- Parecerista.

*Aqueles que serviram de âmago das minhas adversas decisões e momentos em que pensei um dia desistir, sempre estiveram ao meu lado, me apoiando e fazendo-me enxergar que apesar de toda luta meus maiores sonhos e anseios ainda estavam por se concretizar... Obrigado **FAMÍLIA** por acreditarem incisivamente em MIM...*

AGRADECIMENTOS

O trilhar geográfico da vida acadêmica ao longo destes quase cinco anos foram bastante árduos, porém motivadores... Uma empreitada marcada por inúmeros desafios, esforços e incertezas, porém sempre alicerçadas por grandes sonhos, superações e vitórias.

E hoje essa vitória chegou! Mais uma etapa foi vencida, mais um objetivo almejado, afinal nossa trajetória vital é permeada por ciclos onde uns se iniciam e outros se findam, porém novos degraus não de se iniciar. Agradeço primeiramente a ele, o “Senhor Deus” força maior que rege este Universo, por me agraciar com o dom, sabedoria, garra e discernimento na superação dos obstáculos diários dessa estrada sinuosa chamada vida.

Ao meu núcleo familiar, minha base, meu espelho... “PAI”, “MÃE”, gratidão por me colocarem no mundo e me revestir de amor, ensinaram-me acima de tudo a ser um homem íntegro e humilde diante das mais adversas ações. De um modo especial obrigado a você mãe, Damiana Alves dos Santos, incondicionalmente a senhora foi e continuará sendo a maior incentivadora dos meus mais sonhadores projetos de vida, pois uma valiosa lição ao qual me ensinou é que “a” e “na” educação encontramos o melhor caminho para tornarmos cidadãos de bem, e afirmo que encontrei !

Ao meu pai Raimundo Carvalho dos Santos que com seu jeito mais “simples” e “tímido” de expressar seus sentimentos, por todo o amor que sente por mim nunca deixou de se preocupar e estender as mãos nos momentos em que eu mais precisei.

A irmã Gilmara e sobrinha Gabriella, obrigado pelo forte apoio e parceria depositados diariamente nos diversos momentos no aconchego do nosso lar. Aos meus irmãos Ronivaldo, Daiane, Márcio e irmã de criação Dalva que mesmo atualmente espalhados geograficamente pelos mais longínquos lugares, sempre emanaram energias positivas acreditando incisivamente no meu potencial.

Agradecido também que durante a relação diária com o Curso e a Universidade pude conhecer diversas pessoas, alguns apenas colegas, outros que certamente criei um vínculo afetivo grande aos quais posso chamar de amigos que cultivei na turma GEOGRAFIA 2015.1, em especial, Igor Santos, Iderlânia Pires, Bruna Silva e Railane Ramos e que partilhamos experiências em atividades acadêmicas, momentos de risos, frustrações e aprendizados juntos. Aos amigos que

minha casa, a UNEB-Campus V e as andanças geográficas têm me presenteado ao longo dessa jornada menciono: Tássio Santana, Jô Borges, Rayra Verenna, Lucas Silva, Alane Nascimento, Aisllan Damascena, Moema Bastos, pessoas a quem admiro e as quero sempre bem.

Por falar em amigos que ao longo da graduação estabeleci, agradeço a ela, minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, pois desde as primeiras disciplinas em que fui seu aluno criei uma total admiração e respeito pela profissional de excelência que és, mas também pelo ser humano de caráter e super extrovertida que pude constatar. Obrigado pelas orientações, direcionamentos, momentos de descontração e de paciência comigo, ensinamentos que oportunizaram de fato a conclusão deste trabalho. Serei eternamente grato e futuramente olharei para trás fazendo uma leitura o quanto sua confiança em mim depositada levou-me a caminhos tão longes.

Grato a Banca Examinadora por terem aceitado o convite para compor a avaliação deste trabalho, certamente o meu muito obrigado por cada palavra proferida, pelas contribuições e argumentos que favoreçam a aprovação desta monografia quanto do meu crescimento pessoal e profissional como Licenciado em Geografia.

Aos 'Pibidianos' do subprojeto “#vamosprárua”, as professoras supervisoras do 'Colégio Florentino', Sandra Oliveira, Mauricéia Peixoto pelas contribuições no PIBID e no fomento desta monografia e, de maneira particular, a professora supervisora Jociete Souza pelo dinamismo, empenho e luta que, em diversos momentos, soube honrar brilhantemente o nome do Colégio, o PIBID e a profissão docente; tenha certeza que você é uma das profissionais em que me espelho e carrego um laço de amizade que entre nós foi estabelecido.

Por fim agradeço aos educadores que contribuíram no meu processo educativo e formativo, desde o Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio e atualmente o Ensino Superior; vocês transcreveram diversos capítulos nas páginas de formação de minha Identidade Docente, onde de uma pedra bruta lapidaram-me até constituir-se na mais nobre pedra rara, a do “SER PROFESSOR”, partilhando dos seus saberes para que futuramente o meu saber também seja (com) partilhado por outros.

Emocionadamente especial, a vocês o meu **MUITO OBRIGADO!**

“A vida é cheia de lutas, mas ninguém ignora que sem lutas não tem sentido as vitórias. Vale a pena viver para que se possa lutar, para que se possa vencer”.

(Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio)

RESUMO

O Enjejo desta pesquisa surge a partir das diversas inquietudes afloradas mediante minha trajetória na docência por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida, no Bairro Cajueiro na cidade de Santo Antônio de Jesus/ BA e tem como objetivo compreender o percurso e o desenvolvimento das atividades do subprojeto intitulado “#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia” no período de agosto de 2016 a janeiro de 2018. Utilizou-se de uma construção metodológica e técnicas de pesquisa de cunho qualitativo fundamentado através de análise de documentos, levantamento bibliográfico pertinentes às questões que evidenciem argumentos conceituais sobre políticas públicas e de formação docente e ‘identidade e o pertencimento’, questionários com questões abertas e fechadas e conversas informais. Através dessas informações a pesquisa demonstra que o PIBID, por meio das ações do subprojeto, teve suas atividades de 2016 a 2018 centradas nas questões de ‘identidade e pertencimento’ e, foram desenvolvidas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência (IDs) sob a orientação das professoras supervisoras vindo a alcançar significativos resultados na vida educacional e social dos alunos do Colégio, quanto também, na formação inicial para a docência dos graduandos na licenciatura em Geografia. Os percalços e as superações encontrados no desenvolvimento do subprojeto tornaram-se elementos cruciais para a caracterização desta pesquisa, uma vez que essas contribuições descritivas aguçaram novas discussões teóricas no que tange a políticas públicas na área educacional e de formação inicial docente que buscam contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas instituições públicas de ensino da Educação Básica.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Formação Docente. PIBID

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EAD	Ensina à Distância
EF	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Iniciação à Docência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ação Articulado
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEI	Programa de Educação Integral
REDA	Regime Especial de Direito Democrático
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação
TIR	Território de Identidade Recôncavo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Histórico dos Editais do PIBID.....	31
Quadro 2 - Projetos Institucionais do PIBID/UNEB.....	33

LISTA DE GRAVURAS

Gravura 1 - Oficina “a propaganda” – “Identidade e pertencimento”.....	42
--	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Localização do município de Santo Antônio de Jesus/ BA.....	52
Mapa 2 - Localização do Colégio Florentino Firmino de Almeida.....	55

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1- Reunião de planejamento de ações do ano letivo 2017.....	59
Foto 2 - Oficina “O boneco” – ‘Identidade e pertencimento’.....	60
Foto 3 - Oficina “escola que temos X escola que queremos” - identidade e pertencimento.....	61
Foto 4 - Preparação da Festa Junina- ‘identidade e pertencimento’.....	62
Foto 5- Consciência Negra – ‘identidade e pertencimento’.....	62
Foto 6 - II Seminário de Avaliação do PIBID.....	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID	20
2.1 A política de formação docente.....	21
2.2 O PIBID e a UNEB: suas características e caminhos	28
2.3 O PIBID: “#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia”	34
2.3.1 “#vamosprárua” e ‘Identidade e pertencimento’: uma questão necessária!.....	39
2.4 ‘Identidade e pertencimento’: compreendendo os conceitos	43
3 O PIBID E O COLÉGIO ESTADUAL FLORENTINO FIRMINO DE ALMEIDA	51
3.1 O Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida: história e características..	52
3.2 O PIBID “#vamosprárua” no ‘Colégio Florentino’ : a realidade encontrada.....	57
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE A - Questionário professoras supervisoras (PIBID).....	88
APÊNDICE B - Questionário Bolsista de ID (PIBID).....	90
APÊNDICE C -Termo de Confiabilidade das Informações	92
ANEXO A - Subprojeto “#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia”	93
ANEXO B - Detalhamento do subprojeto Identidade-Ano Letivo 2017.....	102

1 INTRODUÇÃO

Longe do alcance dos índices educacionais essenciais para a valorização identitária e a construção de uma sociedade igualitária para todos, o perfil da educação brasileira ainda se configura como um dos mais atrasados.

Em 2018 através de avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) elaborada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) o país Brasil estagnou-se na 57ª posição. Problemas como evasão escolar, baixa remuneração salarial dos profissionais em educação, precariedade na infraestrutura das escolas públicas, violência nas escolas são um dos principais esbarros que há anos circundam essa esfera social.

O Brasil através da criação de dispositivos legais como a que rege a Educação Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além da oferta de políticas públicas específicas, com ênfase na formação inicial de professores tenta caminhar na obtenção de mudanças em relação a educação brasileira.

No que concerne à efetivação de políticas públicas para a área da educação é válido interpretar que:

[...] ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação (HÖFLING, 2001, p. 39).

Um país de fato se constrói socialmente através de um sólido alicerce educacional e, a Constituição Federal (1988), garante em seu artigo 205 que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família”. Fomentando essa discussão investimentos em educação no país têm sido permeados de forma mais expressiva a partir do artigo 62, parágrafo 5º da Lei nº 12.796/2013 de 4 de abril passam a adotar importantes medidas na inserção de programas de formação e qualificação docente (BRASIL, 2013).

Nesse prisma, as proposições da LDB, reafirmadas na Resolução n. 1/99 do CNE, indicaram um novo momento nas perspectivas sobre a formação de professores, tanto na estrutura curricular, como na articulação formativa dos

currículos e ainda na preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, dos professores da Educação Básica. Além disso, para as Universidades, a formação científica sempre foi uma exigência, concretizada por meio das pesquisas propostas nos currículos de formação docente (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 106).

Destarte nesse pacote estruturante de políticas públicas educacionais que permeiam a formação inicial qualificação profissional dos futuros docentes, especialmente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) criado através do Ministério da Educação (MEC) em 2007 e sob fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fazendo parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto n°.6755 de 29 de janeiro de 2009.

O PIBID consiste na concessão de bolsas para a inserção de licenciandos (Bolsista Iniciação à Docência (ID) uma “escola parceira” de Educação Básica (EB) do sistema público de ensino para que desenvolvem atividades pedagógicas com auxílio de uma professora supervisora (área da licenciatura) e, assim, possam vivenciar desde o início de sua formação a dinâmica do processo ensino-aprendizado em lócus.

No caso específico desta monografia, o subprojeto do PIBID voltado para os licenciandos do Curso de Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCH)-Campus V– Santo Antônio de Jesus, intitulado “*#vamosprárua-Bairro- Escola Cajueiro: caminhos da Iniciação à Docência em Geografia*”, começou em março de 2014 e encerrou-se no início de 2018 (48 meses), no Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida localizado no bairro Cajueiro.

A escolha do referido subprojeto, suas características e seu desenvolvimento como tema de pesquisa surgem pela participação no PIBID a partir do meu ingresso em agosto de 2016.2 quando cursava o 3º semestre da Licenciatura em Geografia.

No decorrer do subprojeto enquanto Bolsista ID e paralelamente aos semestres que cursava - disciplinas da área pedagógica e de pesquisa – fui sendo instigado cada vez mais a me debruçar sobre a formação inicial. Foi no 5º semestre, no semestre 2017.2, na Disciplina Metodologia de Pesquisa em Geografia, com a elaboração do pré-projeto que foi decidido que o PIBID em Geografia seria meu objeto de estudo. Nesse período, já atuava como bolsista ID aproximadamente há 3 semestres - 2016.2, 2017.1, 2017.2 - com contato direto com todos os avanços e

dificuldades do subprojeto do PIBID, o que acentuou ainda mais minha vontade em entendê-lo à luz do conhecimento científico.

Considerando esses aspectos e a partir da minha atuação no decorrer do subprojeto, emergiram diversas inquietações em compreender pelo olhar dos “pibidianos” (bolsistas IDs) e professoras supervisoras envolvidas no percurso de formação docente pelo PIBID no período de 2016 a 2018.

Diante dessas questões e a partir dessa imersão no PIBID, foi percebida pelos componentes (Coordenadora de Área, bolsistas de Iniciação à Docência (IDs), professoras supervisoras da “escola parceira”) do subprojeto “*#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência*” em Geografia” certa ‘desconexão’ entre os estudantes e o Colégio (escola parceira) e, conseqüentemente, o próprio processo de aprendizagem. Observou-se que apesar de expressivos avanços na realidade encontramos estudantes desestimulados, sem compromisso, agressivos com eles mesmos ou com os profissionais da escola, como também, sem qualquer tipo de percepção e projeção para o futuro. Ou seja, sem uma leitura adequada de sua realidade, com pouco ou quase nenhuma percepção crítica do seu entorno, situações que condicionam estes jovens e adolescentes a reproduzirem comportamentos agressivos em seu convívio e que por vez, acarreta outras conseqüências dentro ou fora da escola.

Por causa disso, a partir de agosto de 2016, durante o desenvolvimento das atividades quando o subprojeto foi efetivamente realinhado, começou a ser pensado a questão de “Identidade e pertencimento”. Assim, o subprojeto PIBID de Geografia de janeiro de 2017 até início de 2018 atuou na referida unidade escolar com o objetivo de transformar a realidade nas lacunas de aprendizagem tão recorrente ao perfil dos estudantes na atualidade bem como despertar a percepção, o sentimento de “pertença” nos mesmos, uma vez que segundo Silva (2013, p. 204)

O sentimento de pertencimento está relacionado à aproximação, bem como da ligação com o local. É uma ideia de enraizamento, em que o indivíduo constrói e é construído, planeja e se sente parte de um projeto, modifica e é por ele modificado.

Portanto, surgiram alguns questionamentos dentre outros: quais as políticas de formação docente? Como o PIBID tem contribuído na formação dos licenciandos? Quais as atividades foram desenvolvidas pelo PIBID? Quais as dificuldades encontradas pelo corpo docente e administrativo da escola? Quais os

entraves sentidos na implementação do subprojeto? Quais foram as maiores dificuldades encontradas pelos bolsistas na execução das atividades? O que é Identidade e Pertencimento na escola? Como PIBID pode contribuir para a construção de ‘identidade e pertencimento’ dos estudantes? O PIBID, deixou algum legado para o colégio? Quais os efeitos com o fim do programa para a escola? E para a Universidade?

A partir das inflexões acima, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender o percurso e desenvolvimento do subprojeto do PIBID intitulado “*#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da Iniciação à Docência em Geografia*” no período de agosto de 2016 a fevereiro de 2018.

Também foram traçados os objetivos específicos: descrever quais as ações o subprojeto PIBID-Geografia desenvolveu no colégio; averiguar se durante desenvolvimento do projeto ocorreu algum tipo de entrave e se de alguma forma interferiu na execução do mesmo; descrever os conceitos de identidade e pertencimento na escola; Identificar de que maneira os estudantes se sentem pertencentes, identitários ou não com a escola; distinguir se existe uma troca de relações entre o colégio e o bairro Cajueiro; observar se a participação da família na vida escolar dos estudantes de alguma forma interfere na aprendizagem destes; diagnosticar quais dificuldades encontradas pelos componentes do PIBID na concretização das atividades e se de alguma forma isso desmotiva a profissão docente; identificar de que maneira o fim do Programa reverberou negativamente ou positivamente alguma consequência para a instituição escolar e conseqüentemente para a Universidade etc.

Para compreender a realidade das ações realizadas e que os bolsistas vivenciaram juntos com as supervisoras, coordenadora e os estudantes do colégio durante o processo, quais os resultados obtidos para a melhoria ou não do ensino e aprendizagem dos estudantes e da própria escola, além de compreender bem como contribuir significativamente com a formação no que tange a área docente bem como da política educacional e a partir das reflexões e inferências sobre a temática em questão, proporcionar a unidade escolar uma reavaliação de suas práticas sociais e pedagógicas e instigar na escola uma relação identitária mais próxima ao âmbito social do estudante, uma vez que os resultados na qual poderão suscitar em

novas reflexões e experiências acerca do problema, foi necessário estabelecer aos procedimentos metodológicos.

Este trabalho foi realizado em duas etapas. A primeira consistiu em um levantamento da bibliografia específica para a realização da construção de um referencial teórico (explicitado no capítulo 2) baseado na leitura e análise de diversos materiais (livros, sites oficiais, artigos, documentos, dispositivos legais que norteiam as políticas de formação docente etc.) a fim de buscar um respaldo para o tratamento dos dados obtidos. Na concepção de Lakatos e Marconi (2017) esse é o primeiro passo de toda pesquisa científica cujo fim é colocar o pesquisador em contato com o que foi escrito sobre determinado assunto.

O procedimento de análise dos resultados da pesquisa tem caráter qualitativo e não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Não pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas (GIL, 2011).

Por ser uma abordagem qualitativa cujo seu preceito é explorar, analisar, compreender principalmente as relações comportamentais humanas, este trabalho se ampara no que afirma Neves (1996, p. 2) “os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para melhor compreensão dos fenômenos”. Os métodos qualitativos produzem informações apenas sobre os casos particulares estudados, e quaisquer conclusões mais gerais são apenas proposições. A pesquisa qualitativa muitas vezes categoriza os dados em padrões como a base primária para organizar e relatar os resultados (PRODANOV; FREITAS, 2019).

Portanto, a presente investigação constitui-se em um estudo de caso metodologicamente desenvolvido sob os princípios da abordagem qualitativa, que nas acepções de Gil (2011) tem como finalidade conseguir dados voltados para compreender as atitudes, motivações e comportamentos de determinado grupo de pessoas. É importante perceber que é um tipo de investigação que considera apenas aspectos subjetivos que não podem ser traduzidos em números.

Segundo Minayo (2018, p.20-21) “um estudo de caso é um tipo de pesquisa presente nas ciências sociais que consiste na observação detalhada de um sujeito/sujeitos do estudo (também conhecido como caso)”. Assim, para o referido

autor a principal característica desse tipo de investigação é descrição real de como determinado fato acontece, explorando profundamente o fenômeno observado.

Já na visão de Yin (2010, p.39):

[...]o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

A escolha dos métodos de coleta de dados é de fundamental importância para o pesquisador conhecer quais meios a serem utilizados para as tarefas de pesquisa, planejamento, estudo, desenvolvimento e experimentações.

A coleta de dados é o que define a direção que o projeto vai seguir. A coleta de dados de maneira insatisfatória aos objetivos a serem alcançados na pesquisa, como também a deficiência na aplicação e/ou análise dos questionários ou outro instrumento acabam que prejudicando o percurso da pesquisa. Sendo assim é necessário categorizar e estudar o instrumento adequado para a coleta das informações necessárias. Evidentemente, os instrumentos de uma pesquisa são exclusivos dela, pois atendem às necessidades daquele caso particular. A cada pesquisa que se pretende realizar procede-se à construção dos instrumentos adequados (PRODANOV; FREITAS, 2019, pp. 132-133).

Para obtermos os dados e aproximarmos da realidade, foram realizadas conversas informais e elaborados questionários com questões fechadas e abertas como instrumento da pesquisa para que os integrantes do PIBID pudessem descrever de maneira mais abrangente os temas abordados. Para tanto foi elaborado 01 questionário para os bolsistas IDs contendo 13 questões e 01 para as professoras supervisoras com 12 questões (ver em apêndice). Este estudo trabalhará com o tratamento de dados baseados no método qualitativo, ou seja, os dados obtidos serão analisados tendo por base o referencial teórico apresentado.

Assim, os sujeitos desta pesquisa são: a) bolsistas IDs e supervisoras da “escola parceira” que participaram do subprojeto desde o início; b) bolsista IDs que iniciaram no projeto a partir de agosto de 2016. Diante disso primeiramente 15 bolsistas IDs foram selecionados, porém, apenas 10 responderam e, 03 professoras supervisoras, totalizando 13 (treze) sujeitos participantes na pesquisa.

A pesquisa foi realizada de acordo com as normas da resolução 466/2012 do Ministério da Saúde, que regulamenta e respeita os direitos de todos os participantes da pesquisa científica que envolve os seres humanos, garantindo sigilo

e o procedimento com um trabalho de pesquisa conforme todas as normas redigidas pela lei. Dando o verdadeiro valor do potencial individual e coletivo da amostra, se comprometendo com uma pesquisa o máximo de benefícios e o mínimo risco possível para os interessados e a sociedade (MINAYO, 2018). Para tanto foram preservados os nomes de todos que aparecem em fotos, dos bolsistas IDs e das professoras supervisoras da “escola parceira”. Assim, para os dados tratados em relação as falas de cada um foram utilizadas as categorias: Supervisora 1, Supervisora 2; Bolsista ID 1, Bolsista ID 2 e assim sucessivamente.

Como não poderia ser diferente, a relação de proximidade com a maioria dos bolsistas IDs e professoras supervisoras foi um fator muito importante no decorrer da investigação, além do que, eles conheciam o ambiente escolar, a relação “identitária e de pertencimento” dos estudantes com a escola devido as ações permeadas pelo PIBID ao longo dos anos e, ao mesmo tempo, muito difícil, pois tinha que manter certo distanciamento, uma vez que também participei do referido subprojeto.

Mesmo diante da proximidade com os sujeitos da pesquisa, tivemos alguns problemas durante o processo de coleta de dados (reunir presencialmente os bolsistas IDs, para aplicação do questionário, não cumprimento do prazo de devolução etc.), mas que não impediu o cumprimento do objetivo proposto deste TCC. Assim, o envio do questionário ocorreu de forma virtual para os bolsistas IDs através do e-mail e para as professoras supervisoras ocorreu de maneira presencial na “escola parceira”, onde foi estabelecido para todos um prazo de devolução de quinze (15) dias, mas que foi prorrogado por mais duas semanas. Assim, esta etapa da pesquisa que se iniciou em agosto de 2019 foi concluída em setembro.

Esta monografia está organizada por este **Capítulo Introdução** que expõe o propósito, os questionamentos, os delineamentos metodológicos e a organização da monografia e por mais dois capítulos estruturantes.

No segundo Capítulo **“Política de formação docente e o PIBID** procuro reunir subsídios sobre as Políticas públicas para a Formação Docente a partir de análises baseadas em dispositivos legais, documentos que consolidam o PIBID como uma Política Pública de Formação inicial e registros referentes a criação, objetivos propostos, público alvo, a sua implementação na UNEB Campus V e do subprojeto *“#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da Iniciação à Docência”* no Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida. Descreve-se seu

percurso e atividades programadas para serem realizadas na “escola parceira” e, posteriormente, apresentamos múltiplos entendimentos sobre a questão de ‘Identidade e Pertencimento’, que norteiam a pesquisa, com os autores como Hall (2017), Castells(1996), Bauman (2008), Fassini, Machado e Schultz (2016), Moita Lopes (2002), dentre outros.

O terceiro Capítulo “**O PIBID e o Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida**” surge trazendo uma caracterização geográfica, contextualizando sócio espacialmente a cidade de Santo Antônio de Jesus como um importante polo educacional, passando pelo Bairro Cajueiro através de sua importância histórica e socioeconômica até chegar ao “Colégio Florentino” como um símbolo identitário e de pertença do/ para o bairro. Subsequentemente a seção final apresenta as análises dos dados obtidos por meio dos questionários e conversas informais com bolsistas IDs em conjunto com as professoras supervisoras à luz do conhecimento científico para compreender o percurso e desenvolvimento do subprojeto “*#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da Iniciação à Docência*” no período de agosto de 2016 a 2018.

Fechando este ciclo as **Considerações Finais** reflete sobre a importância de uma Política Pública de Formação Docente, e em especial o PIBID como sendo fundamentais na construção da formação docente, e da importância das ações do subprojeto “*#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da Iniciação à Docência*” na valorização e resgate da ‘identidade e pertencimento’ dos estudantes do Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida.

2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID

O processo de ensino é um constante vai-e-vem entre conteúdos e problemas que são colocados e as características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. É isto que caracteriza a dinâmica da situação didática [...]. (LIBÂNEO, 2011, p. 93).

Falar sobre formação docente é poder associar a formação pedagógica ao profissional e o aprimoramento de sua *práxis* em sala de aula. Também é possibilitar ao docente estímulos para potencializar suas habilidades e significados na função de educar.

Desafios em melhorar a formação docente faz parte da educação brasileira e seu enfrentamento é necessário. Desde final da década de 90 e, a partir dos meados dos anos 2000, há elaboração de dispositivos legais e políticas públicas para a formação docente, em especial, a formação inicial.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contempla-se como uma dessas viabilidades formativas, visa valorizar o magistério e apoiar estudantes das licenciaturas das instituições públicas ou privadas de educação superior.

O PIBID, portanto, faz parte da Política Pública Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) carrega consigo uma importância função na vida formativa dos licenciandos nas mais diversas áreas, pois possibilita experienciar as práticas pedagógicas no contexto escolar (sala de aula, atividades diversas etc.) possibilitando ao aluno da “escola parceira” e dos próprios licenciandos um aprender significativo que conseqüentemente reverbera numa escola pública mais capacitada a lidar com novos desafios impostos diariamente.

Neste trabalho trataremos o subprojeto do PIBID da Licenciatura em Geografia, desenvolvido na UNEB/DCH-Campus V - Santo Antônio de Jesus/BA. Para tanto este capítulo descortina inicialmente sobre as concepções teóricas sobre Políticas Públicas e de Formação Docente no Brasil, posteriormente sobre o PIBID (características, objetivos etc.) e do subprojeto intitulado “#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia” (objetivos, ações, atividades etc.). Por fim, na última seção apresenta o embasamento com múltiplas interpretações e entendimentos sobre “Identidade e Pertencimento”, e que orientam a compreensão das atividades desenvolvidas pelo subprojeto em tela.

2.1 A política de formação docente

Para trabalhar primordialmente sobre políticas públicas requer inicialmente ambientar a sua definição, sendo ele advindo de um caráter (sentido) estritamente político, ora também administrativo, ou seja, do campo das Ciências Políticas. Pode ser compreendida como base da organização de medidas, normas que promovam o bem-estar social das pessoas visando um determinado bem comum nas atividades dos cidadãos, como também, para Diógenes (2007, p. 5) pode ser.

[...] estratégias de dominação da classe burguesa e/ou frações dela, no sentido de reproduzir as condições de acumulação capitalista. Enquanto tal são resultados da luta de classes, e em sendo assim, configuram-se enquanto ação política historicamente determinada. As políticas públicas são, pois, um processo histórico e, deve se considerar os aspectos econômicos e políticos que lhe marcam a materialização.

Conforme ressalta o autor a política pública de fato emerge, acontece, mediante histórico de conflitos no decorrer social visando estabelecer melhorias, ganhos, avanços em direitos essenciais para a sociedade.

Uma política pública é uma ação governamental que surge de uma análise de diagnóstico e viabilidade para abordar problemas específicos de um setor da população (SOUZA, 2003). Assim, entende-se que as políticas públicas são ações governamentais com objetivos de interesse público, decorrentes de decisões baseadas em um processo de diagnóstico e análise de viabilidade (DYE, 2014 apud SOUZA, 2003)

Nesta definição, as ações de políticas públicas possuem duas características fundamentais: 1) buscar objetivos de interesse ou benefício público; e 2) ser o resultado de um processo de investigação que envolve o uso de um método para garantir que a decisão tomada seja a melhor alternativa possível para resolver um determinado problema público (SOUZA, 2003, p.25).

As políticas públicas englobam, portanto, as ações dos governos em conjunto com os diferentes atores que participam dessas ações, tendo como eixo problema central ou problemas a resolver em um contexto em que processos, decisões e resultados são incluídos, sem excluir os interesses políticos presentes em todos os momentos.

As políticas públicas são entendidas como um conjunto de ações intencionais e causais, visando atingir um objetivo de interesse e benefício público (FARIAS, 2003), cujas diretrizes de ação, agentes, instrumentos, procedimentos e recursos são reproduzidos no tempo de maneira constante e coerente, em correspondência

com o cumprimento de funções públicas de natureza permanente ou com atenção a problemas públicos cuja solução implica ação sustentada. A estrutura estável de suas ações, que é reproduzida por certo tempo, é o aspecto essencial e específico desse conjunto de ações governamentais, denominadas políticas públicas (DYE, 1994 *apud* Cavalcanti, 2012).

Para colaborar com essa definição Souza (2003) afirma que a política pública pode ser expressa como um conjunto composto por um ou vários objetivos coletivos considerados necessários ou desejáveis e por meios e ações tratadas, pelo menos parcialmente, por uma instituição ou organização governamental com o objetivo de orientar o comportamento de atores individuais ou coletivos para modificar uma situação percebida como insatisfatória ou problemática.

Segundo Cavalcanti (2012, p.41) as políticas públicas são “um curso de inação ou ação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema que é expresso no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações do governo”.

Nesse conjunto, é adequado apresentar algumas políticas públicas que o Governo Federal criou nos últimos no campo educacional para a promoção de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, dentre elas as voltadas para estimular a formação inicial de professores.

Gatti, Barretto e André (2011) apontam que essas iniciativas visam integrar políticas de formação de professores no Brasil e melhorar a qualidade dos cursos oferecidos nas IES, aproximando-as das reais demandas das instituições públicas de educação básica.

Em 2005 foi criado o programa de formação de professores denominado de "Universidade Aberta do Brasil" (UAB), de acordo com o Decreto nº 5.800/2006, sob responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, vinculada à CAPES em convênio com o MEC. Seu principal objetivo é democratizar o acesso ao ensino superior público gratuito, participando da formação inicial e contínua de professores por meio de um sistema de educação a distância que incorpora IES (públicas e privadas) e secretarias estaduais e municipais de educação. Seu objetivo é incorporar profissionais com dificuldades de acesso às instituições de ensino superior, priorizando aqueles que já trabalham em redes públicas, como professores, gestores e outros profissionais de educação.

Segundo o site do programa este:

[...] funciona como um instrumento eficaz para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação em grandes centros urbanos e evitar o fluxo migratório para as grandes cidades (PORTAL SISTEMA UAB, 2020, p.1).

Em 2011, por exemplo, a UAB ofereceu 301 cursos iniciais de formação de professores (bacharelado), o que representa 43% do total de 697 cursos oferecidos a professores, incluindo cursos de formação continuada. Cabe destacar que 24 cursos eram de Geografia (representando 6,4% do total) (GATTI; BARRETTO, ANDRÉ, 2011).

No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) desenvolvido pelo MEC, a formação de professores para atuar na Educação Básica aparece como um de seus principais objetivos. Nesse sentido, em 2009, através do Decreto nº 6.755, foi estabelecida a "Política Nacional de Formação de Professores no Ensino Fundamental", vinculada ao Plano de Ação Articulado (PAR), que incentiva a cooperação e a coordenação entre os governos: federal, estadual e municipal para promover ações de capacitação (inicial e contínua) de professores (TESTI; GREGO, 2013).

Além disso, a Plataforma Freire (atualmente Plataforma de Educação Básica) sistema informatizado desenvolvido pelo MEC para detectar a demanda por cursos de formação, utilizada pelos professores da educação básica. Vinculado a essa política, está o "Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica" (PARFOR) que, através da cooperação entre as secretarias de educação dos estados e municípios, as IES e o MEC, visa a formação no ensino superior para professores que já trabalham nas redes públicas de ensino (RAUSCH; FRANTZ, 2013).

No que concerne à Formação Docente como uma política pública é importante frisar que em 2008, a CAPES propôs uma Política Nacional de Formação de Professores, em que o fator-chave foi a superação das contradições da formação de professores, incluindo a lacuna entre teoria e prática. O aporte principal da política foi acentuar os esforços específicos que colocam ênfase central na formação e na valorização de professores para melhorar a educação pública no Brasil (BARRETO, 2015).

Em 2009, o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais de Magistério da Educação Básica que se ramificaram, de acordo com os dados do Relatório de Gestão 2009-2014, em formação inicial e continuada.

Em relação à formação inicial docente, destacam-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o PIBID sendo esses dois programas as ações mais relevantes adotadas (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2012).

A Política Nacional de Formação Docente buscou desenvolver programas/planos etc., que englobaram ações tanto para a melhoria dos cursos de licenciatura em desenvolvimento quanto para aqueles em andamento na IES. No primeiro caso, menciona-se como iniciativa a criação e o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e a execução do PARFOR. (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2012).

Já no segundo caso temos o PIBID que é um programa, desenvolvido por uma IES composto por vários subprojetos em diferentes áreas de licenciaturas. Em cada subprojeto desenvolvem-se ações específicas que permitem desenvolver futuros docentes e realizar diferentes experiências metodológicas e práticas de ensino por meio do uso de diversas tecnologias. Acredita-se que a elaboração e implementação tanto do PARFOR quanto do PIBID parte da constatação das oportunidades desiguais de formação contínua de professores de acordo com os diferentes municípios brasileiros. Um exemplo dessa disparidade é a Rede Nacional de Treinamento Contínuo, que faz parte do PARFOR. Essa rede é composta por IES públicas e comunitárias sem fins lucrativos e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), cuja responsabilidade é o desenvolvimento e a promoção de ações de treinamento contínuo em coordenação com as secretarias municipais e estaduais de educação (MALANCHEN, 2015).

Analisando as relações entre o PARFOR e o PIBID, essas são políticas públicas que buscam vencer grandes desafios de melhoria da educação básica brasileira. Muitos são os desafios da prática docente dentre os quais, o baixo desempenho e o fracasso escolar estão entre as maiores cobranças da sociedade brasileira (MALANCHEN, 2015).

Castro e Mafra (2010) afirmam que a formação docente é um grande desafio nas escolas brasileiras. Ensinar uma profissão é cada vez mais complexo, cheio de desafios e exigências e em se tratando de formação de professores, essa especificidade que pode ser assustadora. Entre os desafios para os que estão iniciando nessa carreira temos: o planejamento das atividades pedagógicas (conteúdo, organizando e desenvolvido em sala de aula etc.), a estrutura organizacional (interação com os colegas e corpo administrativo etc.) e o convívio com a diversidade de pais, alunos etc.

No início da prática profissional dependendo da dinâmica e da complexa sociedade em que vivemos, a profissão docente tem de responder a estes desafios com novas propostas. Esta complexidade surge não só de fatores exógenos à escola, mas também a fatores endógenos da profissão. Entre esses fatores podemos mencionar a adaptação às novas iniciativas curriculares que envolvem uma mudança metodológica importante, como o surgimento das tecnologias de informação e comunicação; a interdisciplinaridade; o desempenho de novos papéis ou funções ou alterações quando um professor tem que enfrentar um novo tema; um grupo de alunos de diferentes idades ou uma mudança da escola etc. Em certa medida esses fatores colaboram para que o docente se encontre novamente como 'professor iniciante' (MARTINS; DUARTE, 2010).

A ideia é, portanto, colocar o processo de prestar mais atenção aos professores em formação ou iniciantes para além do seu exclusivo para os primeiros anos de consideração o desempenho profissional, e entendê-lo como um processo mais amplo que aborda a formação inicial, o acesso ao ensino, aconselhamento e, finalmente, para desenvolver a educação continuada de professores profissionais (OLIVEIRA, 2004). Acreditamos que esta mudança de abordagem pode ajudar a educação para enfrentar os desafios e demandas colocadas sobre as mudanças econômicas e sociais na sociedade.

Os docentes sendo iniciantes ou não precisam estar preparados para promover o desenvolvimento de criticidade e reflexividade. Os estudantes das instituições de ensino da educação básica precisam ser estimulados a pensar na sua condição social, como forma de estimular que eles lutem pelos seus direitos, conseguindo melhores condições de educação, saúde, trabalho etc. A educação é um instrumento de modificação social e o professor em sala de aula exerce através

do diálogo o papel de agente social para que os alunos tenham visão clara sobre o seu papel na sociedade em que vivem.

É essencial que no processo de formação docente seja aprofundada a questão da relação entre a teoria e da prática. Nesse sentido, Castro e Mafra (2010) destacam que somente professores capacitados são capazes de ministrar a teoria direcionando o conhecimento para a aplicabilidade prática. Esse certamente é um dos grandes desafios da educação e da formação de professores. Proporcionar os estudantes a refletirem sobre os conhecimentos aprendidos e transformarem em críticas sobre a sua realidade.

De acordo com um relatório da OCDE (2006), as políticas públicas de ensino devem se voltar e priorizar para a questão da formação docente. O relatório reuniu dados em 25 países e mostrou que a preocupação da formação docente fez com que alguns países adotassem políticas não só para atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também para criar condições propícias para professores que queiram ficar na profissão. Analisando as taxas de desgaste da profissão docente em vários países, o relatório afirma ela tende a ser maior nos primeiros anos de atividade profissional, e cai como professores ganham experiência (OCDE, 2006).

Estes dados são argumentos muito claros para as políticas públicas especificamente orientadas para os professores iniciantes. Em seus primeiros anos de ensino, eles estão na transição de estudantes para professores. Docentes novatos experimentam um período que pode ser descrito como um choque de realidade, muitas vezes marcado por desenvolver a capacidade de lidar ou por desistir da profissão. Esta é uma fase crucial do ciclo profissional, porque os professores realmente têm que ensinar ao mesmo tempo aprender a ensinar, uma vez que existem certos comportamentos que só podem ser aprendidos em situações práticas.

Se os maiores índices de atrito entre os professores ocorrem nos primeiros anos de profissão, e se este é "um período de tensão intensa e aprendizagem em contextos geralmente desconhecidos, quando professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional e manter certo equilíbrio pessoal" (CASTRO e MAFRA, 2010, p. 55). Então é essencial que haja programas - e preferível que haja políticas - para habilitar, apoiar e acompanhar os professores no início da sua vida profissional.

Novos professores necessitam realizar muitas tarefas, como conhecer seus alunos, o currículo e o ambiente escolar; planejar adequadamente o currículo e as suas classes; começando a desenvolver um repertório de ensino que lhes permite sobreviver como professores; a construção de uma comunidade de aprendizagem em sala de aula; e continuando a desenvolver uma identidade profissional. A sua responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes é grande.

Programas como o PARFOR e o PIBID incluem estratégias de apoio, acompanhamento e desenvolvimento de capacidades, que pode ajudar muito a reduzir a carga destas tarefas e persuadir novos professores o quanto é importante para participar na continuação do desenvolvimento profissional (AMBROSETI *et al*, 2016).

Reconhecendo que a formação para ensinar não termina com a conclusão de cursos para professores, mas deve continuar ao longo de suas carreiras, é um passo importante para os novos professores não desanimarem diante das dificuldades e, que para eles, sejam capazes de procurar os instrumentos necessários.

No entanto, essas iniciativas não devem depender da vontade pessoal ou ser limitada à esfera individual (CORREIA, 2012). Portanto, é essencial os gestores da educação, proporcionem programas ou criarem condições adequadas para que as instituições de ensino públicas levem a cabo programas como o PIBID que permitam a transição de licenciandos a professores.

Tais programas devem ser concebidos especificamente para a experiência profissional do docente em formação e início de carreira, em um momento que tem características completamente diferentes de treinamento, pré-serviço e formação contínua no sentido de que é uma fase de transição, em que os indivíduos se integram com a cultura de ensino, a cultura escolar e aprendizagem dos códigos e normas da profissão.

Ainda de acordo com Castro e Mafra (2010), aspectos essenciais devem ser levados em consideração na elaboração das políticas de formação de professores iniciantes como: um processo de formação inicial; a definição de atividades de formação a longo prazo para as escolas, de forma a reforçar o profissionalismo dos professores, e concentrando-se em questões de prática diária de ensino; o acompanhamento de professores depois de terem participado em atividades de

formação; a ligação das políticas de educação continuada de professores para outras políticas de professores; e a existência de um sistema de avaliação de treinamento.

2.2 O PIBID e a UNEB: suas características e caminhos

No bojo das discussões que refletem o campo das políticas públicas, além de intervenções e avanços sobre as Políticas de Formação Docente que emergiram no país com a implementação de decretos e leis propiciando uma formação para os licenciandos e docentes, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desponta neste cenário em resposta aos desafios do ato de ser professor, consonante ao que reitera Nóvoa (1997, p.9) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.

Nesta seara o PIBID está legalmente amparado na LDB 9394/96 e da Lei nº 11.273 de fevereiro de 2006 que garante a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. (BRASIL, 2006).

O PIBID criado através da Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 38 de 12 de dezembro de 2007 e sob fomento da CAPES, foi a primeira iniciativa com vistas a promover a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.

O PIBID em seu propósito inicial foi pensado para atender as instituições de ensino superior no âmbito federal voltados aos cursos de licenciaturas nas áreas de Química, Física, Matemática e Biologia, em seguida passou a abranger instituições superiores públicas estaduais, privadas e confessionais expandindo-se para as demais licenciaturas.

Além do programa ter o objetivo melhorar a qualidade da Educação Básica, o PIBID de maneira geral, tenta motivar o aluno em sua profissão, por meio da imersão dos estudantes universitários na realidade das instituições públicas de ensino. O programa visa garantir formação prática desses profissionais no que diz

respeito aos princípios éticos, guiando a missão democrática de proporcionar uma elevada qualidade da educação universitária, através de atividades educativas na comunidade local. Esta missão destina-se a gerar uma melhor qualidade de vida de pessoas e, por conseguinte obter o desenvolvimento da região na qual ele é inserido (MANDELLI, 2014).

O PIBID faz parte da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que tem papel de estruturar, expandir e promove mecanismos para que a formação de fato aconteça de maneira gradativa e processual, como decreta o Art. 1º

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2009).

Diante de seu objetivo principal de permear os estudantes da licenciatura na práxis docente, o PIBID na visão de Canan (2012, p. 35) o considera como sendo

[...] uma aproximação da teoria mantida pelos cursos com a futura prática em sala de aula da rede pública de ensino. Dessa forma, os alunos anteciparão a prática docente, tendo diversas experiências metodológicas e tecnológicas, inclusive de caráter inovador e interdisciplinar, com a supervisão de professores que já atuam no local onde o trabalho está sendo desenvolvido.

Diante do alcance que o PIBID vai atingindo e ao ponto que vai ganhando notoriedade foi preciso estabelecer regulamentações mais concisas na promoção dessa qualificação do ensino e da docência e o Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010 que Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

Para dar ainda mais conformidade e regulamentação ao PIBID em âmbito nacional e como política pública, o MEC/CAPES através da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013 institui o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e estabelece todas as normativas e avança no detalhamento de disposições mais específicas. Ele é composto por 78 artigos, 11 capítulos com disposições que variam desde os objetivos até o acompanhamento do PIBID e que devem ser respeitados pelos editais publicados pelas Capes que visam a cooptação e implementação do programa pelas IES. Em seu Art. 4º São objetivos do PIBID:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os 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;
- V- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII - contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, s/n).

Conforme o programa segue um caráter institucional onde cada IES pode apresentar um ou mais projetos através do cadastro de subprojetos, o PIBID enfatiza cada vez mais a importância em atender algumas especificidades a fim de abarcar os estudantes, professores, coordenação de curso, a comunidade externa etc., que possibilitem atividades em uma dada realidade.

As propostas apresentadas pelas IES devem ser compatíveis com os propósitos definidos pela CAPES para o programa, sendo que, conforme documentos que tratam do mesmo, as atividades do PIBID deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média da Região/Estado, quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (CANAN; CORSETTI, 2014, p. 4).

A Portaria CAPES nº 96, de 18 de julho de 2013 em seu Art. 27 - As modalidades de bolsa previstas pelo PIBID são:

- I - coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES;
- II - coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES;
- III - coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto;
- IV - supervisão, para o professor da escola pública de educação básica;
- V - iniciação à docência, para o estudante de licenciatura.

Vários foram os editais publicados na esfera federal que visaram cooptar e estabelecer parcerias com as IES para o desenvolvimento das ações do PIBID no âmbito da política de formação de professores. De acordo com Relatório de Gestão DEB/CAPES (2013, p. 11)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID lançou oito editais, entre 2007 e 2013 [...]. Nos editais de 2013, foram aprovadas a ampliação de projetos existentes, a inclusão de novos subprojetos/áreas e a participação de bolsistas do ProUni, uma vez que nas instituições privadas são formados cerca de 70% dos professores em exercício. As bolsas serão implementadas em 2014 e alcançam o número de 90.254 concessões, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 Campi.

No Quadro 1 a seguir é possível visualizar todos os 08 (oito) editais até o edital no qual o subprojeto, que faz parte desta pesquisa, desenvolveu suas atividades. Vale ressaltar que o Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro ficou vigente até o ano de 2018, pois ele tinha duração de 48 (quarenta e oito) meses.

Quadro 1 - Histórico dos Editais do PIBID

Edital	Tipo de Instituições
Chamada Pública/ Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007	Instituições federais de ensino superior (IFES)
Edital CAPES nº 02/2009	Instituições federais e estaduais de ensino superior
Edital CAPES nº 18/2010 de 13 abril	Instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos
Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad de 22 de outubro	Instituições que trabalham nos programas de formação de professores Prolind e Procampo
Edital nº 01/2011 de 3 de janeiro	Instituições públicas em geral - IPES.
Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março	Instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição.
Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto	Instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni (PIBID a partir de 2013)
Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro	Instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas - Pibid-Diversidade

Fonte: elaboração própria, 2020.

Cada Edital publicado pela Capes apresenta um prazo vigente de desenvolvimento das ações no Programa, que pode acabar variando. Ou seja, cada edital pode ter uma vigência específica não podendo ultrapassar conforme o que for estabelecido. Também estabelece a quantidade de bolsas para cada modalidade e

define a partir da concessão das bolsas para os licenciandos, o desenvolvimento de vários tipos de atividades pedagógicas (docência, oficinas, troca de práticas educativas, participação em planejamentos, reuniões e outras incumbências etc.) promovendo a efetivação do programa através de experimentações e qualificação docente destes profissionais envolvidos, além da garantia de um ensino-aprendizagem mais emancipatório no dia a dia da escola e dos alunos e dos próprios licenciandos.

Especificamente, o projeto institucional do PIBID no âmbito da UNEB ocorreu através da CAPES e Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) pelo Edital 02/2009, para início das atividades em 2010. Nesse edital as áreas contempladas fora, segundo os documentos oficiais:

2.3.5 Serão prioritariamente atendidos os projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino:

a) Para o ensino médio:

- I. licenciatura em Física;
- II. licenciatura em Química;
- III. licenciatura em Filosofia;
- IV. licenciatura em Sociologia;
- V. licenciatura em Matemática;
- VI. licenciatura em Biologia;
- VII. licenciatura em Letras-Português;
- VIII. licenciatura em Pedagogia;

IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.

b) Para o ensino fundamental:

- I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização;
- II. licenciatura em Ciências;
- III. licenciatura em Matemática;
- IV. licenciatura em Educação Artística e Música
- IV. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.

c) De forma complementar:

- I. licenciatura em Letras-Língua Estrangeira;
- II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas);
- III. licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos;
- IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.

Nesse edital a UNEB participou através de projeto institucional intitulado A docência partilhada: universidade e escola segundo Silva (2016) *apud* Gomes (2017, pp. 12-13) foi visto como "espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência a época eram 11 subprojetos com um coordenador de área cada, 23 supervisores e 210 bolsistas".

Com passar dos anos os editais do PIBID foram abarcando diversas outras licenciaturas e o projeto institucional da UNEB passou também a incorporar novos subprojetos e novos Campi. Vale ressaltar que a UNEB participou de todos os editais a partir do ano de 2009 inclusive os que se referem especificamente denominado de “diversidade”. Nesse sentido, Ferreira, Vasconcelos e Colares (2015, p. 24) afirmam que “o programa alcança instituições com educação escolar indígena, do campo e quilombola, através do Pibid-Diversidade, buscando contribuir com o ensino existente nessas instituições educacionais”. No Quadro 2 que segue é possível visualizar os referidos projetos¹.

Quadro 2- Projetos institucionais do PIBID/UNEB

Edital/ano	Projeto institucional
Edital Nº 02/2009	A docência partilhada: Universidade e Escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência.
Edital Nº 01/2011	Ensino Superior e Educação Básica: articulando saberes
Edital Nº 11/2012	Ampliação do edital anterior
Edital Nº 061/2013	Da iniciação à docência ressignificando a prática docente
Edital Nº 66/2013	PIBID Diversidade 2013 – UNEB

Fonte: elaboração própria, 2020.

O Edital da CAPES nº 061/2013 vigente de março de 2014 ao início de 2018a distribuição e modalidade das bolsas são apontadas na seção no item 3 e estabelece quais os valores a serem recebidos pelas categorias participantes:

- 3.1 A Capes concederá bolsas nas seguintes modalidades se conforme as condições definidas na Portaria Capes nº 96/2013, Capítulo VI e Anexo II:
- iniciação à docência –para os estudantes da licenciatura, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) mensais;
 - 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;
 - 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;
 - 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, de acordo com o Anexo II da Portaria Capes nº 96/2013;
 - 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.

¹ Para maiores detalhes ver: <http://pibidweb.uneb.br/index.php/projetos-institucionais/>

Segundo a CAPES, em seu Edital nº 061/2013, a política de formação docente PIBID já atendia a mais de 90 mil bolsistas espalhados por mais de 280 IES em todo país. Isso só reforça de como essa política pública é de fundamental importância para centenas de jovens na trajetória de formação inicial à docência.

Em 2016, ainda sob a vigência desse edital, na UNEB passaram a tomar novas proporções e conforme Silva (2016) *apud* Gomes (2017, pp.12-13) os subprojetos chegaram à quantidade de 49 subprojetos localizados em 19 Campi, 108 coordenadores de área, 234 professores supervisores e 1.563 bolsistas IDs.

Notadamente, o PIBID UNEB amalgama a política de formação de professores à produção de saberes, em prol da melhoria permanente da educação básica. Para tanto, a pesquisa entrelaça-se ao ensino, contribuindo para o processo formativo, tendo como focos à docência, o processo de ensinagem e todos os sujeitos envolvidos na pluralidade de saberes, culturas, ensino-aprendizagens e identidades da Educação Básica (REGO; PASSOS, 2016, p. 17).

Em 2019 o PIBID completou 10 anos de qualificação e formação docente de diversos profissionais que vivenciaram no desenvolvimento de ações nos diversos Campi espalhados pelo estado da Bahia. Eventos de natureza diversa, tais como, seminários, marcaram as comemorações do PIBID na UNEB reafirmando tanto o papel de destaque da instituição acadêmica em concomitância ao programa no pioneirismo em promover a formação e qualificação docente e auxílio na carência de profissionais na Educação Básica da Bahia.

Nessa perspectiva em umas das vastas pesquisas desenvolvidas que concerne o campo da Política Pública e do PIBID, Gatti *et al* (2014, pp. 107-108) enfatiza que:

[...] o Pibid vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades.

2.3 O PIBID “#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia”

A partir da análise dos documentos e dos dados obtidos em pesquisa de campo, o percurso e o desenvolvimento das atividades do subprojeto podem ser

compreendidos em duas etapas: março 2014 a agosto de 2016 e agosto de 2016 a fevereiro de 2018.

A pesquisa aqui apresentada trata especificamente da segunda etapa agosto 2016 a fevereiro de 2018, que para efeito de análise foi subdividido em dois momentos: agosto de 2016 a dezembro de 2016 (momento 1) e de janeiro 2017 a início de 2018 (momento 2). No entanto, como esta seção o descreverá de maneira geral, em alguns momentos será necessário retornarmos a etapa inicial (2014 a 2016 para compreendermos seu percurso e o desenvolvimentos das atividades.

O PIBID em Licenciatura em Geografia permeia a partilha e produção do saber no Departamento de Ciências Humanas (DCH) - Campus V-Santo Antônio de Jesus desde o Edital - CAPES nº 11/2012 de 20 de março.

Sobre o Edital nº 11/2012 subprojeto a ser desenvolvido no curso de Geografia, de alguma forma um programa pioneiro na formação docente dos licenciandos, Novais (2015, p. 11) ressalta que:

O Subprojeto/Geografia iniciou suas atividades no mês de agosto de 2012. O Subprojeto intitulado “Itinerâncias da docência em Geografia, da escola cidadã à cidade escola” contemplou 20 (vinte) bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do curso de licenciatura plena em Geografia, 2 (duas) bolsas para supervisão, destinadas a professores do colégio e 1 (uma) bolsa para coordenação geral destinada ao professor da instituição de ensino superior.

Dentre os editais institucionais que abrangeram o subprojeto do PIBID desenvolvido na UNEB está o Edital – CAPES nº 061/2013 em que se configura os delineamentos desta pesquisa abarcando o subprojeto “*#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia*”, no colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida, vinculado ao curso de Licenciatura em Geografia pela UNEB/DCH - Campus V-Santo Antônio de Jesus/BA.

O subprojeto em tela iniciou suas atividades em 14 de março de 2014 com previsão de duração de 48 meses. Ele surgiu a partir da segmentação do subprojeto anterior intitulado “Itinerâncias da docência em geografia: da escola-cidadã à cidade-escola”, tendo como “escola parceira” para a realização das atividades o Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida, no bairro Cajueiro, Santo Antônio de Jesus.

Dentre os objetivos que compreende o perfil descritivo do subprojeto “*#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia*” estão:

a) Fortalecer a identidade docente dos bolsistas e dos demais estudantes do curso de Licenciatura em Geografia, notadamente a partir dos resultados e da visibilidade advindas das ações desenvolvidas no subprojeto;

- b) Contribuir para a formação de professores com senso de autonomia, capacidade dialógica, criatividade e comprometimento com a aprendizagem dos estudantes, através do desenvolvimento de atividades de iniciação à docência em geografia que apontem para a construção de uma cidadania global, partindo do “lugar” cotidiano dos estudantes;
- c) Fortalecer o sentido de “cultura pública” e de atitudes colaborativas entre todos os participantes do subprojeto, nas suas práticas cotidianas na escola e cidade;
- d) Cooperar com a escola parceira nas suas articulações com o a comunidade do bairro e da cidade, na direção da construção do “Bairro-Escola Cajueiro”. (SUBPROJETO GEOGRAFIA, 2013, s/n).

Já entre as ações previstas para o desenvolvimento do subprojeto é possível elencar algumas que consideremos importantes para o seu desenvolvimento na instituição de Ensino Fundamental I e II (EF I e II) e, conseqüentemente, atrelado ao bairro e a cidade em que a ‘escola parceira’ está inserida. São elas:

- Contato permanente com o ambiente do Colégio Florentino Firmino de Almeida e participação efetiva em momentos coletivos da vida escolar;
- Reconhecimento, pelos novos bolsistas, da realidade escolar, a partir do estudo do Projeto Pedagógico, relatórios, documentos, vivências e investigações colaborativas;
- Planejamento e execução de propostas de trabalho específicas pelos bolsistas, individuais ou em grupos, referenciadas na proposta global;
- Consolidação de grupo de estudos e grupo de trabalho sobre a docência na educação básica e os diálogos possíveis entre a geografia e as perspectivas pedagógicas que entrecruzam o mundo da escola e o mundo da cidade, na perspectiva das sociabilidades juvenis;
- Levantamento e visita a escolas com projetos inovadores na temática em foco, especialmente às experiências de bairro-escola;
- Contribuição para o aperfeiçoamento do Projeto Pedagógico da escola-parceira, particularmente em termos do seu marco situacional, no que tange a sua inserção no bairro;
- Apoio e participação em projetos/atividades/aulas da escola parceira, especialmente, quando em situações que guardem relações de afinidade com os objetivos deste subprojeto;
- Consolidação do Mapeamento das Potencialidades Socioeducativas do bairro do Cajueiro e colaboração com o Colégio Florentino na interação com a comunidade na direção da construção de um bairro-escola Cajueiro;
- Desenvolvimento de narrativas autobiográficas e histórias de vida de pessoas da comunidade escolar e do bairro, articuladas às vivências/ investigações preliminares realizadas e ao Mapeamento das Potencialidades Socioeducativas do Bairro do Cajueiro e nos Questionários de reconhecimento do ambiente escolar;
- Promoção de eventos abertos à comunidade geral para divulgação e discussão da temática do subprojeto;
- Participação e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos e eventos da “cidade”, relacionados à temática do subprojeto (SUBPROJETO GEOGRAFIA, 2013, s/n).

Conforme Edital nº 061/2013 o subprojeto foi conformado por 02 Coordenadores de Área, 02 professores supervisores e inicialmente com 24 bolsistas

IDs (posteriormente esse quantitativo foi sendo reduzido) e que foram selecionados através de edital interno da UNEB.

Pautados nas dimensões pedagógicas e ações acima descritas o subprojeto desenvolveu várias atividades tais como: Rodas de conversa, projeto “Geografia e Saúde”, “Semana do Meio Ambiente, projeto “Educomunicação”, “Geocine/Geotela”, “Horta Comunitária” etc.

A “escola parceira”, o Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida, quando do início do subprojeto tinha 468 alunos matriculados, com Índice Desenvolvimento Educação Básica (IDEB) de 2,4 pontos, o que demonstra um percentual bem abaixo do esperado estabelecido pelos órgãos superiores de educação.

Baseado no Manual de Orientações e Procedimentos para o Desenvolvimento dos Subprojetos PIBID (2014, p.9) para o Edital nº 061/2013 ao qual abarca o subprojeto “*#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia*”:

a.1) [...] os bolsistas deverão destinar, no mínimo, 32 horas mensais às atividades referentes ao desenvolvimento do plano de trabalho apresentado. São, portanto, 8 horas semanais dedicadas à execução do Subprojeto, das quais 4 horas devem ser destinadas às reuniões de estudo e planejamento e 4 horas para o desenvolvimento de atividades na Escola parceira.

As Coordenadoras de Área e supervisoras fizeram acompanhamento das atividades desenvolvidas tendo o seu controle através de lista de frequência, além da produção de relatórios, encontros de formação, planejamento e discussão de textos e avaliação do programa, como também com as visitas *in lócus* no próprio Colégio; como forma de garantir a carga horaria/frequência e com os seus objetivos/ações conforme estabelecido.

Toda a intensão do subprojeto em questão visa alcançar resultados significativos quanto à formação dos licenciandos conforme o processo de envolvimento e implementação das atividades propostas. Dentre os resultados pretendidos estão:

- a. Redimensionamento dos formatos de interação universidade-escola-comunidade, a partir da efetiva parceria em ações de formação para a docência na direção da interação entre a escola e a cidade, assentada em relações horizontalizadas entre todos os membros e participantes do projeto;
- b. Produção e divulgação de conhecimento sobre a docência em geografia e seus desafios, situando-a no campo da formação do cidadão

para a vida na “pólis”, através de grupos de estudos e execução de projetos de investigação no campo temático do subprojeto;

c. Contribuições para o aperfeiçoamento do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, redimensionando-o a partir do exercício dialógico, portanto, horizontal com o cotidiano das escolas de educação básica e suas relações com a comunidade;

d. Experimentações de processos permanentes de interações teórico-práticas, favorecidas pela ambiência promovida pelos objetivos do Pibid, que pretendem repercutir nas propostas e práticas curriculares dos componentes do curso de Licenciatura em Geografia. (SUBPROJETO GEOGRAFIA, 2013, s/n).

Importante destacar que ainda segundo a documentação do próprio subprojeto foram estabelecidas para além das atividades dentro da “escola parceira” a socialização do projeto através da:

-Participação nos eventos específicos do Pibid (local e nacional), nos eventos de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, da comunidade escolar e do bairro/município;

-Promoção de eventos no próprio campus e integrados a outros subprojetos dentro da mesma área /campo temático;

-Participação e informes em reuniões do Departamento, Colegiado e NUPE;

-Elaboração de material impresso e digital para divulgação das ações do subprojeto (folders, banners, blog etc.).

Observa-se que para além do desenvolvimento de ações na “escola parceira” o PIBID proporciona a estes profissionais o aprendizado em diversos outros espaços formativos através da organização e participação em reuniões, planejamentos etc., além de eventos de caráter científico enriquecendo suas *práxis* e consolidando a construção de sua formação.

No decorrer do percurso do subprojeto, a partir da análise dos documentos e conversas informais com os supervisores e bolsistas IDs, a partir do segundo semestre de 2015 até junho de 2016 aconteceram alguns fatores que fizeram com que a referido subprojeto ficasse sem Coordenadora de Área, permanecendo sob responsabilidade da Coordenação do Colegiado do Curso de Geografia. Além disso, fatores como: cortes de verbas e reestruturação no programa anunciado pela CAPES, greves na Universidade, mudanças na gestão do Colégio dentre outros resultaram na intermitência das atividades.

No segundo semestre de 2016, mais precisamente no mês de agosto o subprojeto é efetivamente reativado, a partir do ingresso de uma nova Coordenadora de Área e de novo edital interno para seleção de novos bolsistas IDs. Tendo em vista que a maioria dos bolsistas IDs que estavam anteriormente vinculados poderiam ser desligados paulatinamente por vários motivos (colação de grau, desligamento voluntario etc.) neste edital interno foram selecionados 11

licenciandos, sendo que: 05 foram imediatamente incorporados ao subprojeto; 06 foram sendo incorporados a partir dos desligamentos dos bolsistas IDs mais antigos. Isso significa dizer que, até o final do subprojeto todos os selecionados desse edital foram incorporados durante o período – 2016 a 2018 –, totalizando sempre 15 bolsistas IDs (11 bolsistas do edital interno de 2016 e 04 do edital anterior).

Nesse edital os estudantes do 3º e 5º semestre puderam participar do processo seletivo. Esse fato possibilitou que os graduandos cada vez mais precocemente vivenciassem o ambiente escolar exercendo a docência. Vale mencionar que nas edições anteriores os bolsistas de IDs eram oriundos das turmas entre o 5º e 7º semestre.

Após conclusão dos processos e tramites legais e jurídicos, o subprojeto “#Vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia”, retomou efetivamente suas atividades sob nova Coordenação de Área e 15 bolsistas IDs (antigos e novos). Portanto, no período em questão os bolsistas IDs foram provenientes de duas seleções distintas e cursavam 3º, 5º, 7º e 8º semestres.

2.3.1 “#vamosprárua” e ‘Identidade e pertencimento’: uma questão necessária!

Como dito anteriormente, o subprojeto em tela efetivamente retomou suas atividades a partir de agosto de 2016 sendo concluído no início de 2018.

Segundo as informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa, o reinício em agosto de 2016 do subprojeto “#vamosprárua” teve dificuldades devido à falta de informações concisas das últimas intervenções no Colégio. Isso fez com que a nova coordenação em parceria com os bolsistas IDs e as supervisoras da “escola parceira” estipulassem medidas que garantissem uma nova estrutura no processo de planejamento, na metodologia e na execução das atividades no Colégio de forma prévia e gradativa a fim de implementar algumas atividades já estabelecidas para segundo semestre e término do ano letivo de 2016.

Antes, porém, de pôr em prática as atividades relacionadas ao momento 1, os bolsistas IDs incorporados recentemente tiveram que conhecer a “escola parceira” (a estrutura física, sua gestão etc.), inclusive com o auxílio dos colegas “pibidianos” que ali já desenvolviam as atividades, bem como, conhecer as professoras supervisoras, a realidade do subprojeto etc.

Também foi preciso estabelecer a divisão dos bolsistas IDs em equipe de 3 (trios) que deveriam ser conformadas com 'pibidianos novos/antigos'. Dessa forma dinâmica todas as equipes/trios de bolsistas IDs iriam desenvolver todas as atividades coletivamente, gerando no limite, uma 'segurança pedagógica' para que na ausência/dificuldade/problema de um, o outro, poderia desenvolver a atividade.

Durante o processo de retomada do subprojeto, foi percebido tanto pela Coordenadora de Área quanto pelos bolsistas IDs e supervisoras uma 'dinâmica escolar' pouco positiva, onde eram constantes "embates entre os alunos"; "agressões verbais"; pouco caso com o ambiente escolar etc. Mesmo diante dessa realidade o subprojeto continuou com a proposta inicial (objetivos, resultados atividades etc.).

A partir dessa 'dinâmica escolar', mesmo que de forma preliminar, a coordenação do subprojeto juntamente com seus integrantes resolveram incorporar para o ano seguinte, atividades que desenvolvem aspectos relacionados às questões de "identidade e pertencimento", tendo em vista o pouco "sentido" que os alunos viam não só no processo de aprendizagem enquanto sujeitos, mas também não se sentiam responsáveis pela escola e pela comunidade em que viviam.

Portanto, durante o período de agosto a dezembro 2016 (momento 1) as ações planejadas foram de certa forma uma continuidade do que estava ocorrendo anteriormente, além de inserir atividades complementares para atender as demandas da "escola parceira". Nesse sentido, atividades como gincana, atividades de cunho pedagógico e cultural etc., foram desenvolvidas para que os "pibidianos" vivenciassem a realidade escolar.

Contudo, no início de 2017 (momento 2) a "dinâmica escolar" constatada anteriormente serviu de base para que novos direcionamentos fossem adotados com objetivo de tornar o subprojeto mais dinâmico, participativo e, principalmente, em atender à realidade dos alunos atendidos pela instituição de ensino.

Portanto, no início do ano letivo de 2017 (momento 2) é que o foco do subprojeto foi direcionado em trabalhar e reforçar a ideia de "identidade e pertencimento" dos alunos com o Colégio, tendo em vista que eles não se sentiam pertencentes ao mesmo e devido aos diversos contextos de exclusão como a pobreza, violência, tráfico de drogas entre outros aspectos dentro e ao entorno da escola e do próprio bairro Cajueiro.

Então, foi criado um planejamento conjunto entre os bolsistas IDs, as supervisoras e a Coordenadora de Área. Para tanto segundo os “pibidianos” integrantes desta pesquisa, o tema envolvia um grau de complexidade que necessitava de maior aprofundamento. Sendo assim, a Coordenadora de Área solicitou a leitura de vários textos que envolviam a temática de ‘identidade e pertencimento’, bem como, solicitou que os bolsistas fizessem leituras complementares.

A partir disso, reuniões foram realizadas para a discussão dos textos e para a construção das oficinas. Cada equipe/trio ficou então responsável em criar alternativas de atividades que posteriormente fariam parte de um plano de ação de 2017 (momento 2), que agregassem valores morais, culturais, comportamentais, ou seja, que trouxessem o resgate de laços afetivos familiares e culturais tanto no ambiente escolar, como no ambiente familiar e até na comunidade externa em que estão inseridos e do próprio bairro Cajueiro.

A oficinas pedagógicas foram construídas e definidas coletivamente com a participação de todos integrantes do subprojeto. Ao final do processo de planejamento foram elaboradas diversas oficinas, sendo selecionadas 06 oficinas para tratar diretamente ‘identidade e pertencimento’ e a atividade “rodas de conversa” como espaço de diálogo, que deveria ser realizada sempre que necessário.

Desta forma, cada turma contaria com equipe/trio no desenvolvimento de diversificadas atividades que tentassem promover a temática em questão ‘Identidade e Pertencimento’. Desta maneira, todas as equipes/trios de bolsistas IDs iriam desenvolver as mesmas oficinas em suas respectivas turmas sempre seguindo um cronograma de atividades conjunto e respeitando a realidade de sua classe. Isso significa dizer que, uma oficina elaborada por um trio/equipe também seria desenvolvida por outros ‘pibidianos’. Assim, todas as oficinas seriam oferecidas em todas as turmas, porém, respeitando as características dos alunos etc.

Portanto, o subprojeto no ano letivo de 2017 a 2018 (momento 2) desenvolveu suas atividades voltando-se para ‘Identidade e Pertencimento’ com as oficinas²: o Boneco”, “a escola que temos X a escola que queremos!”, “O Despertar

² Todas as oficinas podem ser visualizadas em Anexo B.

do Amanhã”, “Propaganda”, “HIP HOP” e “Reciclagem”. Na Gravura 1 a seguir, é possível observar uma das oficinas desenvolvidas.

Gravura 1 – Oficina “a propaganda” – ‘Identidade e pertencimento’

Tempo	Atividade: A propaganda	Necessidades
5'	Tolerância/organização da turma	
20'	<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Despertar nos estudantes a afetividade e o pertencimento para com o ambiente escolar; • Refletir a respeito da convivência com colegas e funcionários. <p>DESENVOLVIMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar para os estudantes formarem equipes de no máximo quatro pessoas; • Distribuir uma folha de papel A3 para cada equipe da classe; • Pedir para cada grupo criar uma propaganda do colégio onde estudam, como se eles fossem convidar mais alunos para estudar na escola. <p>Apresentação das propagandas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo terá de 1 a 3 minutos para apresentar sua propaganda. • A apresentação deve ser um comercial, os alunos devem mostrar o melhor da escola para convencer os adolescentes a quererem estudar nela. 	Papel A3, caneta, lápis, borracha, hidrocor, lápis de cor.
15'	<p>Sugestões de perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como foi a experiência de fazer uma propaganda de um espaço que você divide com outros colegas? • O que vocês descobriram sobre a escola? 	
10'	<p>Teve alguma propaganda que você não concorda? Porque?</p> <p>CONCLUSÃO:</p> <p>Com essa dinâmica trabalharemos com os alunos a questão do pertencimento deles para com a escola, pois eles perceberão o quanto suas atitudes influenciam no funcionamento do ambiente escolar, fazendo com que eles mostrem o melhor que a escola tem para desconstruir a ideia que algumas pessoas da comunidade tem sobre ela, para tentar atrair mais alunos para estudarem no colégio.</p>	

Fonte: Pibid-Geo (2017, s/n).

É mister destacar que mesmo empenhados nessas atividades específicas, a participação dos bolsistas IDs também se deu através da inserção em todas as atividades pedagógicas presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida “escola parceira”, trazendo ainda mais aproximação ao contexto conceitual, permeando a participação destes alunos buscando valorizar o seu papel como

protagonista transformador da sua escola e do seu bairro buscando nele o resgate de suas aptidões e anseios, vislumbrando a 'identidade e pertencimento' como uma questão necessária para a valorização desses estudantes como protagonistas de suas vidas.

Portanto, no início do ano letivo de 2017 (momento 2) é que o foco do subprojeto foi direcionado em trabalhar e reforçar a ideia de "identidade e pertencimento" dos alunos com o Colégio, tendo em vista que eles não se sentiam pertencentes ao mesmo e devido aos diversos contextos de exclusão como a pobreza, violência, tráfico de drogas entre outros aspectos dentro e ao entorno da escola e do próprio bairro Cajueiro.

2.4 'Identidade e pertencimento': compreendendo os conceitos

Para compreender as atividades desenvolvidas pelo subprojeto "*#Vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em geografia*" de 2017 a 2018 (momento 2) foi necessário entendermos o campo conceitual sobre 'identidade e pertencimento' que foram utilizados e que serviriam como ponte para a análise dos dados obtidos pela pesquisa de campo.

Segundo Geertz (2015). falar sobre 'identidade e pertencimento' requer um aprofundamento discursivo múltiplo, já que carregam consigo tipicidades próprias, como seu primordial fator. O termo identidade vem da palavra latina *identitas*", que se refere ao grupo de traços e características que diferencia um indivíduo ou grupo de indivíduos, do resto. É a partir disso que as pessoas conseguem se distinguir do resto e isso sempre depende de sua própria visão de mundo e história e do contexto em que vivem.

Complementado essa questão, Hall (2017) afirma que existem identidades pessoais e ao mesmo tempo identidades coletivas, e é por isso que muitas vezes as pessoas podem entrar em conflito com as diferenças existentes. É a identidade que molda as pessoas, que determina seus gostos, necessidades, prioridades e ações.

O sentimento de pertença é fundamental para o nosso desenvolvimento evolutivo. No entanto, ainda é diretamente influenciado pelas mudanças sociais inerentes ao tempo. Nesse sentido, de acordo com Pérez *et al* (2008) fica claro que

o sentimento de pertencimento que um homem poderia experimentar em tempos pré-históricos será bem diferente daquele de um homem ocidental do século XXI.

É possível aplicar essa noção geral a cidades, bairros, grupos religiosos, organizações educacionais. Isso implica que haverá vários tipos de comunidades e um sentimento de pertencimento. Nesses grupos, as pessoas desenvolvem laços emocionais, sabem que são valorizadas e compartilham um conjunto de tradições, um passado comum, padrões de comportamento, valores e símbolos patrióticos que contribuem para o desenvolvimento de compromissos em projetos comuns.

O senso de comunidade (a) possui um núcleo importante em torno da interação social entre os membros de um grupo e é complementado pela (b) percepção das raízes territoriais e (c) um sentimento geral de mutualidade e interdependência (SANTOS, 1998, p.30).

Não é de admirar-se que nos espaços educacionais haja o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento flexível e inclusivo. Por ser fiel ao grupo e seguir suas regras, é dada uma identidade e segurança, quanto mais segura a pessoa se sentir, maior será o sentimento da comunidade e mais dispostos a seguir as regras de coexistência. Quem sabe que é membro de um grupo está mais predisposto a cuidar de tudo o que representa, porque tem um significado importante, uma filosofia; do qual faz parte (HALL, 2017). Sentir orgulho nos dá valor como pessoas, além de conceder segurança e autoestima.

Há um ponto chave para o nosso próprio desenvolvimento, e é que o senso de pertencer influencia a concepção de nossa própria identidade como pessoas deste mundo.

Pérez *et al* (2008) afirma que a identidade é um fenômeno eminentemente subjetivo que contém um forte componente emocional. A formação da identidade envolve um processo de reconhecimento e valorização da própria individualidade, razão pela qual está intimamente associada à autoestima. Seja como for, é necessário começar pela base que o que foi exposto ainda é geral e que a última palavra é sempre da pessoa. Não é de se espantar que duas pessoas nascidas na mesma localidade desenvolvam sentimentos inteiramente opostos a ela.

No quadro da diversidade cultural que temos em nossas cidades ou bairros, todas as culturas têm o direito de sobreviver ou de existir em condições de igualdade. Mas as culturas são muito resistentes à mudança e, na inter-relação entre elas e no dia-a-dia, os sinais de identidade ganham destaque especial, na forma de

diferenças com os outros, de onde o diálogo é estabelecido (CASTELLS, 1996). Os sinais de identidade, pessoais ou coletivos, são formados pelo conjunto de características que definem pessoas ou grupos e que moldam a imagem que eles têm e desejam dar no relacionamento com os outros.

Portanto, “a identidade é uma construção complexa que pode ocorrer em diferentes áreas e nas quais muitos elementos e fatores intervêm” (MOITA LOPES, 2002, pp.20-21). Podemos dizer que nossa identidade não é única e temos muitos sinais de identificação (linguísticos, esportivos, territoriais, musicais, ambientais, tecnológicos etc.). E esses sinais de identidade podem ser um elemento de interação, coincidência, ancoragem, conhecimento do outro, soma no diálogo intercultural e na melhoria da convivência.

Esse processo de conhecimento e enriquecimento entre culturas é lento e apresenta muitas resistências. Nas relações cotidianas de convivência, os sinais de identidade e o sentimento de pertencimento são reforçados um e outro como elemento diferenciador, de defesa e subsistência, e como coesão de grupos que compartilham identidades. Nesse processo, segundo Fassini, Machado e Schultz (2016) existe o perigo de que a identidade pessoal (privada) queira considerar suas diferenças superiores às outras e se imponha como uma identidade pública com atitudes xenófobas. É por esse motivo que a necessidade de explicar o direito à diferença, ao diálogo e à interação entre culturas, pessoas, grupos devem ser enfatizada novamente, inclusive falando e refletindo sobre esse sentimento como conteúdo do diálogo.

Complementando, os autores acima, Moita Lopes (2002) sinaliza que o sentimento de pertencimento é um elemento fundamental na definição e coesão da identidade pessoal e cultural e pode ser definida como o conjunto de sentimentos, percepções, desejos, necessidades, afetos, laços etc. que são construídos a partir das experiências e práticas diárias desenvolvidas por pessoas ou grupos nos espaços de convivência. Ou seja, pertencer a um lugar ou grupo, embora nem todos tenham essa necessidade (pelo menos conscientemente), intervém na cobertura de uma série de necessidades básicas, como segurança, estima, reconhecimento, bem-estar, compromisso, atitudes positivas etc.

Do mesmo modo que a identidade, a construção do sentimento de pertencimento de uma pessoa, como um vínculo afetivo, é complexa e, embora

normalmente se manifeste irracionalmente, em sua construção muitos fatores podem interferir tais como: as características do contexto; as ideias e experiências anteriores; as relações sociais e afetivas, experiências positivas e satisfatórias no local de residência, participação e cooperação na comunidade e reconhecimento e aceitação na comunidade etc. (FASSINI; MACHADO; SCHULTZ, 2016). Portanto, esse sentimento, pode acontecer dentro de um grupo com o mesmo sentimento de pertencimento, e pode apresentar características muito diferentes ou que pode mudar de a partir da moradia em um outro local.

De acordo com Silva (2013) o sentimento de pertencer está intimamente ligado à identidade do lugar onde se vive ao qual se afirmar pertencer; onde se estabelecem inter-relações culturais e se obtêm experiências significativas. Esses locais vivos com suas características, configuram a identidade das pessoas, que acabam concedendo valores positivos (topofílicos) ou negativos e de rejeição (topofóbicos) (SILVA, 2013).

É, portanto, possível inferir que os fatores ou elementos que compõem o sentimento de pertencimento são diferentes, dependendo da escala territorial do local onde se sente. No nível local, eles geralmente são explicados por experiências pessoais, socioafetivas e aspectos funcionais do território, e em escalas supralocais por questões ideológicas, históricas ou linguísticas. Por isso, de acordo com Fassini, Machado e Schultz (2016) é muito importante apreender os espaços de convivência na construção do sentimento de pertencimento, partindo da configuração de relações inclusivas como, por exemplo, participação e cooperação.

O desenvolvimento e fortalecimento do sentimento de pertencimento de indivíduos ou grupos em um território ajuda criar consciência de conexão, favorecendo atitudes participativas e cooperativas no ambiente e na comunidade e facilita o processo de inclusão e coesão social. O sentimento de pertencimento é um elemento mobilizador positivo em grupos e comunidades.

Dentre as várias interpretações e definições acerca do conceito de identidade é preciso também enfatizar a identidade docente, tão característica na escola e já que ela se interliga aos sujeitos base desta pesquisa.

Resumidamente, para o autor, a verdadeira essência da identidade profissional “docente” é baseada nas subjetividades de cada sujeito e não no tradicional imposto muitas vezes as regras e no tradicional que a profissão ora vezes

impunha, mas sim em compreender e abarcar aos modos de ser, estar e viver que cada um carrega, para que com as informações e percepções que cada um demonstra é possível levar experimentações, informações, mecanismos para a sala de aula que eles se identifiquem à sua realidade.

É na confluência entre os dois lados que a identidade profissional docente é estruturada. Por sua vez, a identidade profissional docente também consiste em três dimensões específicas (HALL, 2017): pessoal, profissional e situacional, cuja interação contribui para cada uma das dimensões, configurando elementos que reforçam o ser e a identidade do sujeito.

Do lado individual, não consideramos o professor como um sujeito abstrato, mas o entendemos como um sujeito cultural condicionado pelo seu *habitus*. O professor tem uma vida e uma trajetória que vão além de suas tarefas habituais no centro educacional. Possui uma história e uma historicidade, com pensamentos e ideias próprias, com experiências vividas em encontros culturalmente estruturados, habilidades e competências específicas e com expectativas pessoais e profissionais específicas (HALL, 2017).

Da perspectiva coletiva, percebe-se o professor como um membro da sociedade em que ele se desenvolve e interage, e como um membro de um grupo profissional/de trabalho específico. Os professores, como membros sociais, são guiados por esquemas culturais específicos que dão sentido às mudanças experimentadas ao longo da vida. As mudanças vivenciadas ao longo da vida se relacionam à transmissão cultural dos processos de continuidade e descontinuidade. O processo de descontinuidade é experimentado a qualquer momento da vida, quando há uma mudança abrupta entre uma maneira de ser e de se comportar e outra (CANDAU, 2003).

A partir das descontinuidades, as mudanças de *status* são definidas, novas interações, novas práticas e novos aprendizados são organizados. É durante esses processos de descontinuidade de um estágio de continuidade para outro, onde a pressão do grupo se torna mais evidente, reforçando demandas e restrições culturalmente padronizadas à medida que novas situações de papel e status são assumidas, com o passo satisfatório em direção a uma nova etapa de continuidade (SILVA, 2013).

Da mesma forma, os professores, como membros de um grupo profissional/ de trabalho específico estabelecem uma comunidade de professores, que inclui:

Crenças, valores, hábitos e maneiras de fazer as coisas assumidas pelas comunidades de professores que precisam enfrentar demandas e limitações semelhantes ao longo de muitos anos; e transmitem a novos professores novas soluções historicamente geradas e compartilhadas coletivamente pela comunidade (SILVA, 2013, p.30).

Os processos de socialização e o exercício da profissão docente geram formas positivas e negativas de ver e agir, que tendem a configurar uma identidade profissional docente específica. Nesse sentido, abordamos a identidade profissional do professor de uma perspectiva holística, o que nos permite coletar as diferentes dimensões que compõem o professor como pessoa, profissional e professor.

A dimensão pessoal é constituída por múltiplas pertinências e contextos, que nunca são dados de forma idêntica a duas pessoas diferentes, o que implica que a dimensão pessoal é complexa, única, singular e insubstituível. A identidade não é determinada antecipadamente, é mutável e instável, e é construída e transformada ao longo da existência da pessoa a partir da influência de amigos e pessoas íntimos, estranhos e forças sociais, culturais, político e histórico com o qual interage (MOITA LOPES, 2002).

Abaliza-se que a escola, além de ser uma instituição de formação acadêmica, também constitui um espaço afetivo a partir do qual crianças e jovens convivem com diversas pessoas. Nos primeiros anos de escolaridade e na fase adolescente, ao se sentirem fazendo parte de um todo e percebendo o apoio dos professores e de seus pais e sendo valorizados, aprofunda e fortalece o espírito de pertencer, promovendo um ambiente adequado para o desenvolvimento de ideias, ações e atitudes.

A identidade não surge "espontaneamente". Pelo contrário, é uma construção que os membros da comunidade realizam a partir da cultura que possuem, em um determinado contexto social e de uma participação comprometida. Essa participação é um veículo para o desenvolvimento de sentimentos de pertença (BAUMAN, 2008). Embora não existam fórmulas únicas para alcançar uma criação adequada de vínculos entre os membros de uma instituição educacional, dadas as diferenças pessoais, existem critérios baseados em ideologias consideradas básicas.

O fator emocional nesse processo de identificação e, dada a importância do caráter na construção do espírito de pertença, é condicionado por múltiplas

variáveis. Alguns deles são a fase escolar em que os alunos são ou estão, o contexto social da família.

A possibilidade de criar vínculos na escola a partir da dimensão afetivo-emocional gera autorreconhecimento e o dos outros. Isso implica em apego e adesão ao grupo de pertença, variável indispensável que afeta exponencialmente o processo educacional. Ao se identificar com os outros, compartilhando papéis, reconhecendo atitudes, o aluno se torna capaz de se identificar, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível (FASSINI; MACHADO; SCHULTZ 2016).

É pertinente reconhecer que a autopercepção em crianças ou jovens, que em seu contexto educacional, são sinais e traços que fornecem identidade cultural aos seus membros e constitui um ponto de partida para ingressar na comunidade. Eles fazem parte dessa comunidade e, se tiverem a chance de participar e interagir, podem não apenas pertencer, mas também "ser uma referência" nesse contexto. Componentes e variáveis que influenciam a "autovalorização" e, conseqüentemente, a qualidade de seu processo de aprendizagem (GEERTZ, 2015).

Nessa perspectiva, segundo HALL (2017) um autêntico desafio de ensino visa alcançar uma convivência sustentada através do diálogo, debate, respeito, reflexão gerando uma opção válida ao internalizar os elos de pertença e identidade.

Segundo Moita Lopes (2002, p.30) para apoiar a possibilidade de alcançar as intenções educacionais é "necessário propor estratégias pedagógico-didáticas que forneçam os elementos essenciais para a construção de categorias nocionais que promovam a convivência diária na comunidade escolar".

Acredita-se que uma das funções da escola é o desenvolvimento do sentimento de pertencer a uma comunidade, nação e humanidade. Sua importância está enquadrada na atividade do professor, que consiste na possibilidade de os alunos se identificarem e se orgulharem dos laços de pertença aos diferentes grupos que compõem a instituição educacional (SANTOS, 1998).

De acordo com Pérez *et al* (2008) a não existência do sentimento de pertença pode ser considerado um sentimento muito ruim na Educação Básica e, nesse contexto, o papel do professor deve ser a integração dos alunos em um grupo, uma escola e uma comunidade, de maneira que esse sentimento de pertença seja fortalecido. Assim como o sentimento de pertença fortalece a autoestima; também

pode afetá-lo. Dessa forma o papel do professor é primordial em fazer com que o aluno se identifique em vários grupos e melhore a partir de seu aspecto pessoal, e que conseqüentemente o faça crescer.

Para Santos (1998) não existe uma única fórmula tendo em vista que cada instituição de ensino possui sua diversidade; onde têm sua própria dinâmica que possibilita experimentar uma percepção positiva da comunidade.

Então, a partir da dimensão institucional-pedagógica é necessário que os educadores pensem sobre a importância de promover na instituição escolar o “sentido e espírito de pertença”. Para que isso ocorra segundo Pérez *et al* (2008) a melhoria do diálogo entre os docentes e a comunidade escolar são fundamentais para promover vínculos relevantes entre os membros de uma comunidade escolar.

Diante desse exposto que atende tanto aos elementos conceituais que norteiam a pesquisa a “identidade e pertencimento”, tema explorado no subprojeto, consiste na verdade na aproximação dos bolsistas IDs a realidade do colégio que se trona muito mais do que apenas o espaço escolar. E é por isso que o subprojeto “#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia” revela sua importância, possibilitando que os licenciandos aprendam a mudar redimensionando um projeto que atenda, a partir de análises e observações dentro do espaço escolar, a interferir na realidade promovendo a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

3 O PIBID E O COLÉGIO ESTADUAL FLORENTINO FIRMINO DE ALMEIDA

Quem busca a sua identidade fora de si está condenado a viver na ausência de si mesmo, movido pelas opiniões e desejos dos demais. (MATURANA & REZEPKA, 2003, p.10).

Nos capítulos anteriores fizemos uma discussão acerca dos conceitos norteadores que regem a pesquisa: políticas públicas e de formação docente, 'identidade e pertencimento'. Nesse patamar, também apresentamos as atividades do subprojeto durante 04 anos, e demonstramos o percurso do subprojeto "*#vamosprárua Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia*" e que deram origem a um redirecionamento visando atender a questões de 'identidade e pertencimento'.

Durante esse período, a relação entre a Universidade e a "escola parceira", refletiu as necessidades e conseqüentemente, novas adaptações, planejamentos e, sobretudo, mudanças, foram importantes para experiências positivas e negativas para todos os envolvidos durante o percurso e desenvolvimento das atividades. Vale ressaltar, que no Capítulo anterior a discussão sobre o referido projeto, ficou no âmbito do "planejamento" e "pretensões", mas que o que ocorreu de fato, será tratado a seguir.

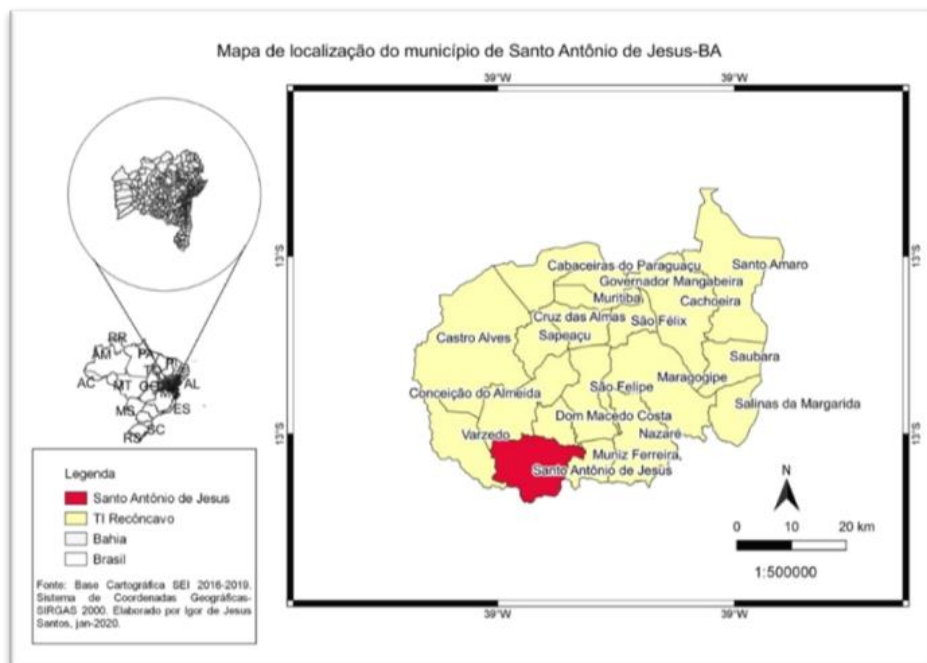
Nesse sentido, na seção a seguir realizamos a contextualização geográfica do município de Santo Antônio de Jesus/BA no âmbito sócio territorial dando ênfase a sua importante relevância como um polo econômico e educacional no estado. Paralelo a isso retratamos o Bairro Cajueiro através das suas transformações e a caracterização do "Colégio Florentino", objeto *lócus* da pesquisa retratando-o como importante símbolo de 'identidade e pertencimento' para o bairro e, conseqüentemente para o referido município.

Por fim, na seção posterior com base nas informações obtidas através dos questionários e conversas informais, serão tratadas as atividades efetivamente desenvolvidas pelos 'pibidianos' e professoras supervisoras, destacando a questão de 'identidade e pertencimento', bem como, sobre as dificuldades, importância, os resultados etc., do subprojeto "*#vamosprárua Bairro-Escola-Cajueiro: caminhos à docência em Geografia*".

3.1 O Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida: história e características

Situada no Território de Identidade do Recôncavo o município de Santo Antônio de Jesus exerce importante influência comercial, industrial e de serviços no estado e, sobretudo para esta região administrativa. Segundo dados censitários do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) o município correspondia a uma população de 90.985 habitantes, atualmente, segundo estimativas do mesmo órgão (IBGE 2019) sua população gira em torno de 101.512 habitantes, abrangendo uma área total de 261,348 km² distribuídos sob uma densidade demográfica de 374, 33 hab./km².

Mapa 1- Localização do município de Santo Antônio de Jesus/ BA.



Fonte: Elaborado por Igor de Jesus Santos, 2020.

Cortada por importantes rodovias, federal (BR- 101) e estadual como a (BA-026 e BA-046) constitui-se como um considerável entroncamento rodoviário. Distancia-se a aproximadamente 190 km da capital baiana sob a coordenada geográfica 12°57'36.0"S 39°15'36.0"W. Além do comércio e da indústria sua economia pujante baseia-se na pecuária com expressiva criação de bovinos e muares; na agricultura com forte produção através do plantio e cultivo de laranja,

amendoim, limão; além de ser um importante produtor no setor mineral, sobretudo de argila/areia.

Ocupando a 17ª posição entre os mais populosos municípios baianos exerce uma zona de influência sobre aproximadamente 50 municípios ao seu entorno, abrangendo além dos municípios do próprio Território de Identidade do Recôncavo, como também de municípios do Baixo Sul, Vale do Jiquiriçá e Região Metropolitana de Salvador que buscam diariamente no referido município apelidado por ter “o comércio mais barato da Bahia” a oferta diversa de bens e serviços.

Importante ressaltar que dentre estas ofertas “SAJ” como é popularmente conhecida, ou como os órgãos sindicais, comerciais e empresariais a apelidaram como um importante produto de venda (marketing midiático) dando-lhe o título de “capital do recôncavo” desponta como grande e expressivo polo em diversas áreas como: lazer, saúde e educação contando com diversas instalações e equipamentos que ajudam a impulsionar a dinâmica socioeconômica de toda uma região. Instituições educacionais como Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foram pioneiras na valorização do ensino e na formação de professores na região.

A dinâmica do comércio, juntamente com a de serviços, tem imprimido a Santo Antônio de Jesus um ritmo de vida que pode ser considerado moderno. Ainda, no setor de serviços, assume importância central a educação. A partir dos anos 2000 foram instaladas no município tanto IES públicas quanto privadas que deram um novo ritmo para a dinâmica local (PINHEIRO, 2017, p.134).

Em face deste ritmo de crescimento que “SAJ” vivenciava outras Instituições de Ensino Superior como a Faculdade de Ciências e Empreendedorismo (FACEMP), Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB), Instituto Federal de Educação da Bahia (IFBA), Faculdade Pitágoras e diversos outros centros de ensino se instalam no município alavancando ainda mais a sua para mais um seguimento: o ramo educacional.

[...] o processo de instalação da forma-conteúdo universidade, com seus novos conteúdos e funções (educacional e serviços) e, principalmente, com um novo perfil de moradores (professores universitários, estudantes, funcionários técnico-administrativos etc.) agrega a seus espaços contíguos uma renda de monopólio que tem estimulado a valorização dos terrenos urbanos e das casas já existentes. Em um bairro específico, o Cajueiro. (SANTANA, 2012, p. 50).

Todo esse fator vocacional de uma cidade referência em educação da região resulta atender as necessidades da população. Então, conseqüentemente, com a

chegada destas instituições e cursos específicos que nos últimos anos tem se fortalecido com a instalação principalmente de faculdades presenciais Ensino a Distância (EAD), cursinhos pré-vestibulares, escolas de idiomas e escolas profissionalizantes visando suprir as demandas e carências que aquela determinada, região, cidade, setor necessita.

Necessidades que favorecem o deslocamento de uma população flutuante na busca por determinados serviços que, conseqüentemente, em seus respectivos municípios ora não dispunha ou que certamente quando apresentam ofertam-se com um valor economicamente mais excessivo.

Fora dos limítrofes da área central da cidade de 'SAJ' encontra-se um dos bairros em que mais tem se modificado sócio espacialmente com o passar dos tempos e que certamente tem se consolidado como o que mais abriga estes equipamentos disseminadores de cursos, lazer ou outros serviços, o bairro do Cajueiro.

Localizado na porção sudeste da cidade no Bairro Cajueiro se encontram outras instituições de extrema relevância para a sociedade e região, a exemplo da Policlínica Regional de Saúde, além do Serviço Social do Comércio (SESC) e de outros estabelecimentos que vão configurando uma nova dinâmica ao bairro.

O bairro Cajueiro segundo moradores recebeu este nome por conta da grande quantidade da árvore frutífera do mesmo nome que existiam por ali, já que nessa porção territorial da cidade funcionou por alguns tempos a extinta Estação Experimental Waldemar Guimarães Cova, conhecida como "campo do governo". Antes do seu sucateamento este órgão estatal era gerido pela "Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA) do município, responsável por oferecer assistência a pequenos agricultores familiares utilizou-se da área para implantar escritório local e equipamentos de pesquisa (estufas, viveiros)" (SANTANA, 2019, p. 53).

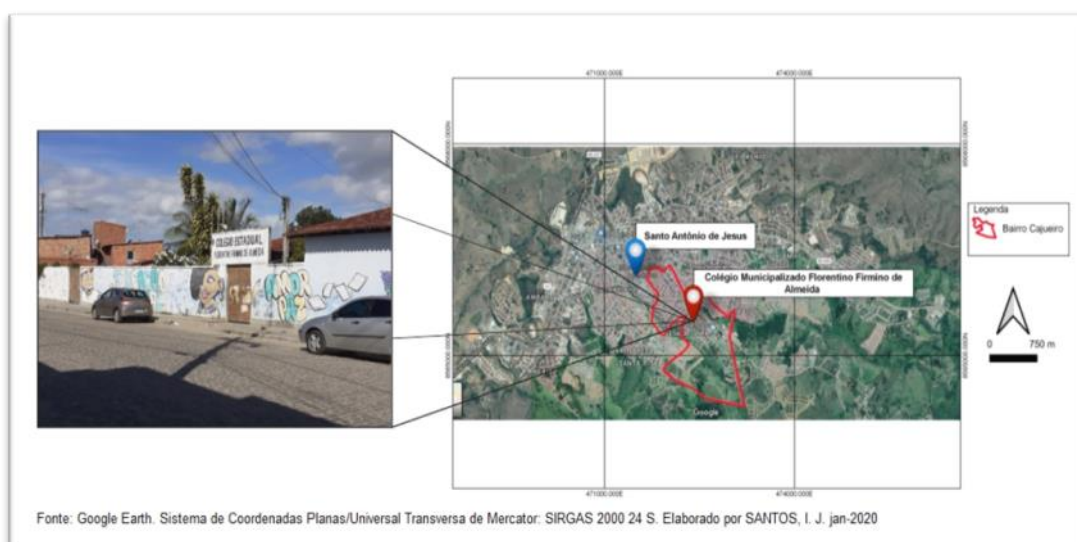
Conforme o crescimento urbano da cidade de 'SAJ' esta área que antes apresentava características rurais começa a ganhar infraestrutura com o surgimento de moradias, novas ruas e diversos pontos de comércio e serviços e a antiga área do "campo do governo" passa a concentrar e dinamizar novas funcionalidades, pois equipamentos de caráter estatal se instalam no bairro e na respectiva área como:

(UFRB, Policlínica Regional, SESC) transformando socialmente e economicamente o bairro Cajueiro e a cidade.

Já um importante símbolo representativo de ‘identidade e pertencimento’ no que tange ao contexto social e educacional para a comunidade do Bairro Cajueiro, localizado na Rua do Cajueiro, construído em meados de 1974 na gestão do então Prefeito Municipal Florentino Firmino de Almeida sendo denominado Grupo Escolar do Cajueiro segundo portaria nº 106 do Diário Oficial de 29/01/1975. Já em 1976 o “grupo escolar” passa a ser de inteira responsabilidade da rede estadual de educação passando a ser chamado de Grupo Escolar Florentino Firmino de Almeida, ou seja, nome em homenagem a seu fundador sendo ofertado apenas o Ensino Fundamental I (antiga 1ª a 4ª série). sobre a portaria nº 2917 no Diário Oficial de 11/06/1976

Só no ano de 1995, através da portaria nº 4764/95 do Diário Oficial de 19/05/1995 que passa a atender o Ensino Fundamental II (5ª A 8ª série). Em 2002 passa a ser chamado de Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida por meio da portaria nº 9.835 do Diário Oficial de 24/10/2002, passando a ofertar vagas também para modalidade Aceleração III (Ensino Médio) e vagas para Tempo Formativo II (nível fundamental).

Mapa 2- Localização do Colégio Florentino Firmino de Almeida



Fonte: Elaborado por Igor de Jesus Santos, 2020.

Com base nas informações repassadas pela instituição escolar, em 2016 a escola atendia a um público de alunos matriculados de 210 alunos. Já em 2017 houve um decréscimo de alunos atendidos pela instituição escolar e o colégio passa

a contar com aproximadamente 148 alunos matriculados e em 2018 o número de alunos matriculados volta a crescer chegando a 380 alunos sendo grande parte alunos oriundos do Conjunto Habitacional Zilda Arns, conhecido popularmente como 'Minha Casa, Minha Vida'.

Considerado um colégio de pequeno porte possui uma área plana com 52m de comprimento e 64m de largura, área coberta de 3240 m² e área descoberta 80 m². Dispõe em sua infraestrutura estrutura física de 08 salas de aula, 01 pátio coberto, 01 sala para diretoria, 02 salas multifuncionais, 01 sala para professores, 01 sala para secretaria, 01 sala de informática, 01 sala para biblioteca, 01 cozinha, 01 depósito para alimentos, 01 depósito para material de limpeza, 01 almoxarifado e 04 banheiros (sendo 02 adaptados às normas para acessibilidade).

No que corresponde a questão de saneamento básico a unidade escolar dispõe de rede pública de abastecimento de água, de energia e esgoto, além de coleta periódica do lixo. Contudo, o Colégio necessita de maiores investimentos na manutenção de seu estabelecimento principalmente em serviços nas instalações elétricas, reparos e pinturas das paredes, sobretudo as que apresentam algum tipo de infiltração, instalação de refeitório, construção de uma quadra poliesportiva já que o colégio sequer dispunha de alguma, ampliação da cozinha, entre outras incumbências.

Quanto à disposição de aparato (recursos) pedagógicos o colégio conta com jogos educativos, mapas, fantoches, sólidos geométricos, projetores, notebook etc., além de materiais esportivos como bolas, tatames, tabuleiros de xadrez, dama, entre outros.

O quadro de recursos humanos da instituição escolar era composto por docentes efetivos da rede estadual: uma (1) diretora, uma (1) vice diretora, duas (2) (1) professora articuladora e aproximadamente dez (10) professores. Deste demonstrativo de pessoal sessenta por cento (60%) possui título de especialização, trinta e três por cento (33%) têm ou estão em andamento no mestrado e sete por cento (7%) cursando doutorado; a maioria está em atuação em sua área de formação.

No que tange aos funcionários, o Colégio conta com secretária, recepcionista, auxiliar administrativo, merendeiras, porteiros e auxiliar de serviços gerais, servidores estes contratados através do Regime Especial de Direito Democrático

(REDA) ou por meio de empresas terceirizadas, com exceção da secretária cuja professora é efetiva da rede. Diante deste efetivo percebemos que o quadro de recursos humanos do Colégio Florentino se adequa ao contexto didático pedagógico o suficiente para atender as necessidades de aprendizagem da demanda escolar.

Importante mencionar que nos meses finais do ano de 2017 começou a tramitação do processo de municipalização da instituição e em novembro do mesmo ano foi realizada uma reunião com a comunidade escolar e civil a respeito. No Diário Oficial do Município sob o Decreto nº 48 do dia 21 de fevereiro de 2018, efetiva-se a municipalização a qual transfere as ordens e poderes administrativos da instância estadual para a municipal se tornando Colégio Municipalizado Florentino Firmino de Almeida a cargo da Secretaria Municipal de Santo Antônio de Jesus. Posteriormente, ocorre a posse do Diretor, vice e coordenadores dessa instituição. Atualmente atende alunos na modalidade de Ensino Fundamental I e II.

Vale destacar, que o PIBID “*#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia*”, encerrou suas atividades no mesmo mês em que o ‘Colégio Florentino’ se tornou municipalizado em janeiro/fevereiro de 2018.

3.2 O PIBID “*#vamosprárua*” no ‘Colégio Florentino’: a realidade encontrada

Vale destacar, como dito anteriormente, o subprojeto em questão, teve duas etapas: de março de 2014 a julho 2016 e de agosto de 2016 a início de 2018. A pesquisa em questão refere-se à segunda etapa que se constitui de dois momentos: agosto a dezembro de 2016 (momento 1) e janeiro a início de 2018 (momento 2) conforme indicado em capítulo anterior.

Fundamentado nas atividades promovidas e desenvolvidas pelo subprojeto no Colégio fez-se necessário delinear claramente cada informação relatada pelos sujeitos evidenciando através destes dados os resultados desencadeados.

O perfil dos participantes da pesquisa de campo constitui-se da seguinte maneira: dos 10 bolsistas IDs (04 durante 01 ano e 6 meses (agosto de 2016 a fevereiro de 2018), 01 por 06 meses, 01 por 08 meses e 01 por um período de 01 ano e 02 bolsistas IDs participaram de 2014 até o fim do referido subprojeto) e 3 professoras supervisoras licenciadas em Geografia da “escola parceira” (02

participaram desde 2014 e 01 ingressou em 2015 posteriormente, mas todas ficaram até 2018).

Em relação ao gênero dos sujeitos da pesquisa a maioria é do gênero feminino. A maioria dos bolsistas IDs é oriunda de outros municípios do estado. Ou seja, que ao ingressarem na Universidade vieram oportunizar sua formação acadêmica em “SAJ” passando a residir no referido município. Dentre os municípios de origem temos: Dom Macedo Costa, Cabaceiras do Paraguaçu, Varzedo, Jiquiriçá, Presidente Tancredo Neves, Valença, Feira de Santana e Vera Cruz. Constata-se assim as mais diversas origens de municípios, alguns circunvizinhos do próprio Território do Recôncavo enquanto outros de diversos Territórios de Identidade do Estado, a exemplo do Baixo Sul, do Vale do Jiquiriçá, Região Metropolitana de Salvador e do Portal do Sertão.

Segundo informações obtidas em conversas informais e a partir das descrições e análises dos questionários, ao que parece, a realidade constatada inicialmente foi bastante desafiadora para a Coordenação de Área nesse período. Dar continuidade ao subprojeto no patamar de ações já desenvolvidas no Colégio foi ainda mais complexo já que havia pouca sistematização. Segundo os próprios bolsistas que estavam desde o início existiam poucas informações e relatos detalhados sobre as atividades executadas anteriormente.

Entretanto, uma das formas de registro que o subprojeto utilizava, e que durante a pesquisa ainda estava disponível, foi a de mídia digital através de uma página na rede social “*Facebook*” intitulada “PIBID/Geografia-UNEB/Campus V e Colégio Florentino” onde eram postadas fotos das ações desenvolvidas e que eram fomentadas pelos próprios bolsistas IDs.

Além da página na rede social o outro registro, obrigatório, segundo os dispositivos legais, era por meio do preenchimento do relatório eletrônico no portal do programa via UNEB em que todos os envolvidos com o subprojeto descrevia as ações, as metodologias empregadas e resultados alcançados. Nesse documento também um tipo de “avaliação” e auto” avaliação” de cada um (coordenação de área, supervisoras e ‘pibidianos’). Infelizmente, esse relatório não permanece disponível para que pessoas externas acessem as informações.

Referente a realidade encontrada no Colégio, de agosto a dezembro 2016 (momento 1) atividades consideradas estruturantes e que desempenharam um

importante respaldo para a escola e para o próprio PIBID acabaram se fragmentando, a exemplo, do “Geocine” e da “Horta escolar”. Porém, outras atividades foram desenvolvidas a fim de garantir que o subprojeto tivesse continuidade. Muitas dessas atividades foram demandas da própria instituição escolar, tais como: atividades de cunho cultural, gincanas, rodas de leituras etc.

Os bolsistas IDs participaram de reuniões quinzenais, semestrais de avaliação e do andamento do PIBID na escola tanto com a Coordenadora de Área e com as supervisoras; além de palestras em parcerias com outras instituições acadêmicas como a Universidade do Recôncavo da Bahia (UFRB) reuniões de pais e mestres.

Foto 01- Reunião de planejamento de ações do ano letivo 2017



Fonte: Acervo do Grupo Facebook PIBID/Geografia, 2017. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/341821732572730/?epa=SEARCH_BOX.

Quanto à distribuição dos bolsistas IDs cada turma contava com 3 bolsistas IDs no desenvolvimento de diversificadas atividades que tentassem promover uma aprendizagem lúdica e significativa, além do resgate de valores fundamentais a temática em questão ‘Identidade e Pertencimento’ com a escola.

Diversas foram às atividades desempenhadas no âmbito do PIBID entre 2016 a 2018, conforme supracitado anteriormente. Segundo a fala dos bolsistas IDs cada oficina tinha suas especificidades e contribuições a dar com propostas que iam desde o zelo, valorização e preservação do patrimônio físico escolar até a ativação do Grêmio Estudantil e, assim, tornar o aluno parte integrada da escola e o quanto eles são membros fundamentais na construção de uma escola mais interativa e participativa.

Em uma avaliação geral pontuada pelas professoras supervisoras do subprojeto que de fato já estão no Colégio há certo tempo e conhecem o perfil de estudantes atendidos pela escola, questionadas de como analisa o comportamento

quanto o sentimento de ‘Identidade e pertencimento’ dos alunos com a escola, uma das supervisoras pontua que:

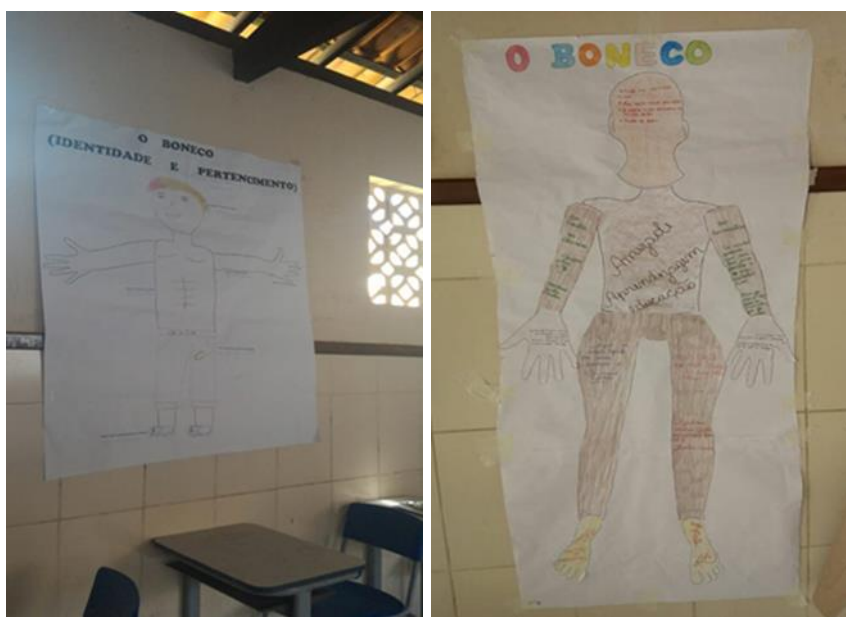
A ‘Identidade e pertencimento’ vêm sendo trabalhado há alguns anos, iniciou-se com a prof^a. Renata (artes) final de 2015, ganhando um reforço com o PIBID no final de 2016 e 2017. A escola Florentino fica localizada na periferia da cidade de Santo Antônio de Jesus e o bairro onde está localizada por anos foi dominada por traficantes, infelizmente os alunos se identificavam mais com o tráfico do que com a escola. “Ainda está sendo árduo, mas conseguimos perceber que houve um avanço” (Supervisora 1).

Sobre as atividades que os bolsistas IDs desenvolveram no Colégio, a Bolsista ID 2 destaca a importância das oficinas sobre “identidade e pertencimento”: foco do referido subprojeto a partir de janeiro de 2017,

[...] pois percebemos que os alunos precisavam obter a construção de identidade a questão do respeito com colegas, professores, funcionários da escola e familiares. Foi pensando em um projeto com oficinas e leituras para fundamentar as atividades, em benefício ampliando conhecimento. Nas oficinas em trio aplicamos “roda de conversa”, pois a roda de conversa é um procedimento que consiste na concepção de um diálogo, em que os alunos podem se expressar com autonomia e ouvir uns aos outros. O “Boneco” identificava as partes do corpo e se levantava por meio dos valores humanos, respeito e aceitar as diferenças, solicitando ações que valorizem as diferentes culturas que devem fazer parte da comunidade e no ambiente em que está inserido.

Na Foto 2 segue um registro da oficina “O boneco” indicado pela Bolsista ID 2. Essa foi a primeira oficina do plano de ação do subprojeto do PIBID no ano de 2017 com o objetivo de tratar a questão de ‘identidade e pertencimento’.

Foto 2- Oficina “O boneco” – ‘Identidade e pertencimento’



Fonte: Acervo do Grupo Facebook PIBID/Geografia, 2017. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/341821732572730/?epa=SEARCH_BOX.

Foram desempenhadas no âmbito do subprojeto também oficinas e aulas abordando temáticas essenciais como: Drogas, Violência, *Bullying* na escola etc. problemas estes muito recorrentes ao âmbito da instituição escolar e da comunidade do Cajueiro principalmente entre as crianças, jovens e adultos. Dentre as atividades desenvolvidas houve a oficina em relação a ‘identidade e pertencimento’ intitulada “escola que temos X escola que queremos” “cujo objetivo que os alunos precisam compreender que o cuidado pela escola” (BOLSISTA ID 2).

Na Foto 3 a seguir é possível visualizar a oficina de ‘identidade e pertencimento’ com o objetivo de aproximar os alunos e suas responsabilidades com a construção do próprio espaço escolar.

Foto 3- Oficina “escola que temos X escola que queremos” – ‘identidade e pertencimento’



Fonte: Acervo do Grupo Facebook PIBID/Geografia, 2017. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/341821732572730/?epa=SEARCH_BOX.

Os bolsistas também desenvolveram atividades relacionadas a comemorações importantes do calendário escolar como, as comemorações do 42º aniversário do Colégio com a organização de apresentações culturais, maquetes, construção de cordéis e cartazes que remontam ao resgate da história da escola para o bairro e para a cidade de ‘SAJ’ e o “São João do Florentino”.

Em relação a festa junina, segundos os bolsistas IDs, os alunos gostavam de participar desde o início dos preparativos e isso já era parte integrante do calendário acadêmico e conseqüentemente, não poderia ser excluído das atividades de ‘identidade e pertencimento’. Por causa disso, os bolsistas desenvolveram oficinas de preparação de materiais para o ‘São João do Florentino’ conforme pode ser observado na Foto 4 que segue.

Foto 4 - Preparação da Festa Junina - ‘identidade e pertencimento’



Fonte: Acervo do Grupo Facebook PIBID/Geografia, 2017. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/341821732572730/?epa=SEARCH_BOX.

Outras ações importantes e que merecem destaque e que também estiveram no projeto de valorização da ‘identidade e pertencimento’ foram as comemorações do Dia da Consciência Negra salientando a quebra de preconceitos e estereótipos. Para isso foram concretizadas oficinas de turbantes, pinturas, elaboração de cartazes etc.

Foto 5- Consciência Negra – ‘identidade e pertencimento’



Fonte: Acervo do Grupo Facebook PIBID/Geografia, 2017. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/341821732572730/?epa=SEARCH_BOX.

Os bolsistas IDs relataram que também foram desenvolvidas atividades voltadas a disciplina Geografia tais como: meio ambiente, projetos de reciclagem do lixo etc., de forma que o contexto estivesse interligado, as questões de 'identidade e pertencimento'. Nesse sentido, o sentimento de afetividade e memória com o 'lugar' são categorias de análise estruturantes na análise das relações de um dado espaço geográfico, neste caso as relações dos alunos com o Colégio e, conseqüentemente, com o bairro Cajueiro de onde a maioria destes estudantes estão inseridos, pois:

O lugar é produto das relações humanas, entre homens e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente à produção de vida (CARLOS, 1996, p.29).

No que consiste na relação de 'identidade' e 'pertença' foi perguntado às supervisoras quais ações foram desenvolvidas e quais os resultados alcançados. A Supervisora 1, afirmou que: "foram desenvolvidas várias oficinas, rodas de conversas, exposições de trabalhos. Houve uma melhora na autoestima dos alunos e conseqüentemente houve uma melhora no processo ensino/aprendizagem".

Complementado as informações da Supervisora 1, a Supervisora 2 completou dizendo que:

As atividades desenvolviam o sentimento de pertença a Unidade Escolar. Foram desenvolvidas atividades de reciclagem, rodas de conversas, os projetos escolares intermediavam e buscavam sempre trabalhar as relações interpessoais e a identidade local e o pertencimento da escola-bairro.

Notamos que ambas afirmaram que as ações desenvolvidas ao longo do subprojeto entre agosto de 2017 a 2018 surtiram efeitos de caráter positivo. Ou seja, foi possível possibilitar uma reflexão acerca da 'identidade e pertencimento' dos alunos para e com a escola e, que isso se reverberou na melhoria do processo de ensino aprendizagem, além das relações entre o Colégio, à comunidade e o bairro terem sido ressignificadas. Isso vai ao encontro de Bauman (2003, p.21) quando afirma que

Identidade” significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular — e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar. E, no entanto, a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides em que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades individualmente experimentados.

Nessa concepção caracteriza-se que a dual relação 'identidade e pertencimento' estão atrelados mediante suas vivências diárias, sendo que ambos se carregam de múltiplos entendimentos:

A priori esse conceito – pertencimento – pode nos remeter a, pelo menos, duas possibilidades: uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto, a uma realidade política, étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento; e outra, compreendida a partir do sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva. (LESTINGE, 2004, p. 40).

Apesar de criar-se um estereótipo inicial acerca de um conjunto de fatores sociais, comportamentais que envolvem valores, relações e afetividades dos estudantes em se sentirem pertencentes ou não à família, escola e o bairro; conforme o subprojeto foi ganhando corpo através das oficinas e atividades os bolsistas relataram que era possível identificar possíveis problemas, mas também, os avanços conquistados. Nesse sentido foi perguntado como era a participação dos estudantes durante a execução das atividades do subprojeto em questão. A Bolsista ID 3 afirmou que

No geral, os estudantes participavam das atividades, porque como já foi dito, eram atividades lúdicas, então fugia um pouco do somente ler e escrever, e

quando não conseguíamos realizar as atividades da semana por diversos motivos já citados, os alunos sentiam falta.

De maneira geral, nas suas respectivas turmas os bolsistas IDs informaram que a participação em sala na realização das oficinas/atividades era boa e que ocorria a interação entre aprendizado- comportamento- cumprimento das atividades. Por outro lado, a Bolsista ID 6 destacou que “como trabalhávamos com alunos do Ensino Fundamental II era bem relativo, às vezes eles colaboravam outras nem tanto, mas sempre fazíamos o possível para aproximar o máximo da realidade deles”.

Colaborando com ela, a Bolsista ID 1, afirmou que “a maioria apresentava resistência em realizar as atividades”. Ou seja, boa parte dos alunos não levava a sério as atividades que eram estabelecidas e uma outra parte mesmo com a indisciplina, o barulho, a desconcentração em sala de aula tinha vontade em realizar o que havia sido proposto e, sobretudo, em adquirir conhecimento e aprender com o outro.

Mediante as apreciações aqui apresentadas pelos bolsistas IDs no decorrer das atividades que envolvem as relações de pertença com a escola, os níveis de comportamento e sentimentos apresentados pelos estudantes era difuso. Nesse sentido, segundo a Bolsista ID 3

A grande maioria dos estudantes eram muito indisciplinados, participavam das atividades propostas por nós bolsistas, porém fazia de qualquer jeito, levava tudo na brincadeira, tudo deles eram na base da agressividade principalmente verbal. Mas é claro que não eram todos os estudantes, haviam alguns que davam gosto de trabalhar pois percebíamos a vontade que tinham de aprender e realizavam tudo que era proposto com muita dedicação.

Foi percebido pelos bolsistas IDs em suas respectivas turmas uma grande parte de alunos agressivos, desmotivados etc., que não levavam a sério os estudos, como não vivenciavam o ambiente socioeducativo que o Colégio tinha a promover. Nesse ensejo envolvendo os diálogos de pertencimento e suas afetividades e identidades criadas ou atribuídas a um lugar, a Bolsista ID 4 afirmou que “é complexo, mas acho que não se sentiam totalmente em seu espaço, o interesse por outras coisas era maior do que estar na escola, acredito que para alguns a escola não era considerada um lugar”.

A Bolsista de ID 1 apresentou uma dificuldade na realização das atividades do subprojeto: a falta de interesse dos estudantes. Ela disse que na turma em que ela

trabalhou por mais que levasse atividades lúdicas, oficinas; a maioria não tinha qualquer interesse em realizá-las, pois os alunos a todo tempo durante a aula conversavam, saíam da sala ou não prestavam atenção. Isso, no entanto poderia estar relacionado a questão de 'identidade e pertencimento' pois os alunos poderiam não estar se sentido pertencentes a escola.

Todo esse reflexo negativo que afligem o estímulo mental e de comportamento dos estudantes estão atrelados a diversos fatores sociais e, considerando os motivos que levam os estudantes a perda de 'identidade e pertencimento' em relações ao bairro e ao ambiente escolar, o Bolsista ID 9 enfatiza que a "situação socioeconômica desfavorável, violência, drogas, acolhimento familiar dentre outros fatores".

Complementando ainda essa questão, na visão do Bolsista ID 5 os principais motivos desta perda de 'identidade e pertencimento' porque existe

A falta de articulação dos saberes que eram aprendidos na escola e sua relação com a vida cotidiana dos alunos. A, além disso, a escola não deve estar fechada no universo dos quatro muros que a cerca, como se não tivesse relação com a comunidade. Toda identidade é socialmente construída, se constrói a partir de processos, de ações, no caso da escola, de ações que de deixe em evidência a importância da escola não só para os estudantes, mas para toda comunidade.

O mesmo ressalta que o Colégio é e deve ser uma extensão da comunidade, pois atividades e intervenções promovidas por ela precisam ultrapassar as barreiras físicas e estruturais da instituição e permear a participação ativa de toda comunidade ao seu entorno já que uma instituição de ensino para alcançar resultados satisfatórios nos níveis de aprendizagem precisa da integração entre família, escola e comunidade.

Na visão dos bolsistas IDs a perda de 'identidade e pertencimento' em relação ao bairro e ao ambiente escolar são vários os motivos. Nesse sentido a Bolsista ID 7 afirmou

No ambiente escolar creio que seja a falta de atrativos em que os alunos pudessem se identificar, como uma quadra, uma biblioteca bem equipada, uma sala em que os alunos pudessem descansar um pouco, já que os mesmos ficavam o dia todo no mesmo ambiente, falta de atividades esportivas para que os alunos descarregassem suas energias e outro aspecto que interferia na identidade aluno/escola era também a ausência de uma direção presente. Já no bairro provavelmente a perda da identidade se dava por conta da violência, também a falta de atrativo e de cumplicidade entre as pessoas.

O Bolsista ID 5 destacou que a instituição acaba se fechando totalmente aos problemas sociais. Ou seja, como que os problemas de certa forma foram ou são permeados pela vida de muito dos estudantes, ficassem do “muro pra fora”. Então, se uma instituição escolar não procura abraçar, ouvir o anseio deste estudante dificilmente ele criará laços afetivos com aquele espaço.

Eu acho que a escola dava pouca atenção as questões relacionadas ao bairro e as comunidades do seu entorno, provavelmente não havia uma ligação do que eram aprendidos pelos alunos com as questões que envolvem o cotidiano deles. Não havia a valorização das potencialidades do bairro, nas atividades que destacassem as coisas boas e positivas das comunidades. Dificilmente os alunos se idêntica com algo que não seja valorizado. Não dá para criar laços afetivos numa escola que trabalha com uma realidade distante do cotidiano dos alunos. O pertencimento dos estudantes com a escola é construído com a escola se permite entrar na vida cotidiana dos alunos, mostrando as coisas positivas do bairro, a cultura dos bairros, dos povos que moram nele, e evidencie o papel importância que a escola exerce naquela comunidade, para que os estudantes vejam a escola de forma positiva e não como mais um lugar pouco atrativo.

Os bolsistas IDs acima relatam que a “escola parceira” de certa forma não promovia a aproximação com a comunidade devido à falta de estrutura física que ajudasse a estes estudantes por um determinado tempo esquecer seus problemas, uma vez que em espaços lúdicos os estudantes estariam trabalhando a relação de afetividade, união e respeito com o outro; além da melhoria do seu comportamento e, conseqüentemente, da aprendizagem e conhecimento.

Nesse sentido, a escola, até certo ponto, é vista por alguns como uma extensão da casa, é onde se cria vínculos, adquirem novos aprendizados com o convívio de novas informações, desafios, saberes e experimentações gerando uma identidade mediante as suas relações sociais dia a dia. Pois ‘identidade’ segundo Carvalho (2012, p. 212) significa “lidar com o mundo, sendo um meio importante para transitarmos na cultura e para alcançarmos os nossos propósitos sociais correntes”.

Reafirmando esse compromisso de mudança deste estigma negativo quanto ao comportamento e desempenho escolar dos estudantes e trazendo o trabalho do subprojeto como o de promover transformações na percepção de ‘identidade e pertencimento’, foi questionado se houve algum tipo de resultado significativo. O Bolsista ID 10 informa que “foi perceptível, mesmo que em uma pequena escala, que eles se preocuparam mais com a preservação do ambiente escolar”. Complementado o Bolsista ID 9 destaca:

Ajudou muito essa questão de integração das crianças na escola principalmente na tentativa de trazer os pais para mais próximo desse ambiente, e essas mudanças eram apontadas pelos próprios estudantes e quadro de funcionários que já estavam lá há mais tempo que alguns dos participantes do PIBID, as ações foram eventos, projetos de valorização da comunidade escolar como um todo, parceria com órgãos públicos e instituições sociais etc.

As relações identitárias são construídas com as experiências de vida no contexto do ambiente escolar segundo Louro (1999) *apud* Carvalho (2012, p. 216) “são muitas as identidades que os alunos podem construir no espaço escolar, podendo ser provisórias, descartáveis, rejeitadas e abandonadas”, ou seja, em determinados momentos de sua trajetória escolar ora esses alunos sentem-se parte integrada da escola criando vínculos e afetos com um espaço, funcionário, colega, professor ou um elemento físico da instituição, ora essas subjetividades são desprezadas mediante, por exemplo, associado a um dado momento negativo ocorrido, sendo descartada por estes alunos de suas memórias de vida, sem uma determinada importância social.

Enquanto a maioria dos bolsistas enxergava que as intervenções e atividades desempenhadas pelo subprojeto promoveram resultados e avanços significativos para a Bolsista ID 4 “os avanços foram mínimos e não agregaram muito”, corroborando com a informação declarada pela a Bolsista ID 4, a Bolsista ID 3 é enfática ao afirmar que:

Não. Tentamos e muito trabalhar a questão da identidade e pertencimento dos estudantes para com a escola, através de projetos na escola, filmes, debates, dinâmicas entre outros, porém a indisciplina dos alunos e a desorganização da gestão impediam que as atividades idealizadas pelos bolsistas fossem postas em prática com êxito, até tentamos executar uma horta comunitária, com intuito fazer uma aproximação comunidade/escola, mas os empecilhos impediram o projeto de ir a frente, como a falta de um espaço propício, pois a área que seria utilizada estava cheio de entulhos, falta de materiais e a falta de engajamento no geral da gestão escolar e dos estudantes.

Nota-se que o caráter negativo apresentado pela Bolsista ID 3, se refere mais as atividades que deram certo a primeira etapa do subprojeto (2014 a 2015) e que, potencialmente, seriam reativados na etapa de 2016 a 2018. Porém, não ganharam respaldo e apoio para a concretização, seja pelo próprio ensejo da escola na alocação deste espaço, quanto pelas condições de envolvimento por parte dos estudantes.

Paralelo à “escola parceira” nas ações do PIBID está o papel da Universidade como fomentadora do subprojeto, pois ela é que garante que as atividades sejam desenvolvidas no Colégio. Deste modo, foi questionado sobre o papel da universidade e, na visão da Supervisora 2 houve “sim. A universidade colaborou com a presença e intervenções na escola através de palestras, oficinas, rodas de conversa promovidas e executadas pelos bolsistas de ID sobre coordenação da Professora (Paula Arcoverde)”.

Para além do vínculo entre ‘Colégio–subprojeto/PIBID’ era preciso a parceria com a Universidade para que tudo se efetivasse conforme o planejado. Sobre essa questão, os bolsistas IDs afirmaram que sempre houve uma boa relação e que

O diálogo entre a universidade e as escolas que recebem o Pibid é fundamental para a boa execução das atividades. Lembro, que muitas atividades desenvolvidas pelos ‘pibidianos’ nas escolas foram socializadas em eventos que contou com a presença de pessoas representando a universidade; professores e direção da escola, alunos, ‘pibidianos’, pais de alunos da comunidade escolar. Foram experiências importantes para reafirmação da importância do Pibid na contribuição da formação dos alunos e de todos envolvidos (BOLSISTA ID 5).

A seguir a Bolsista ID 1 ressalta o papel da Coordenadora de Área durante o período em questão

A universidade por meio da coordenadora Paula Arcoverde se manteve presente durante toda atuação do PIBID realizando reuniões periodicamente tanto com os bolsistas quanto na escola, no intuito de avaliar a atuação dos bolsistas e o andamento do projeto na escola.

A relação de atuação e parceria da Universidade com a escola existia e se mostrava presente, já que através da execução do subprojeto acabaram por desenvolver inúmeras atividades dentro do Colégio, reuniões, planejamentos, seminário de avaliação do PIBID e diversos outros projetos. Além, claro da presença incisiva da Coordenadora de Área sempre analisando, pontuando aspectos onde era preciso corrigir e melhorar.

Foto 6- II Seminário de Avaliação do PIBID



Fonte: Acervo do Grupo Facebook PIBID/Geografia, 2017. Disponível em:
https://www.facebook.com/groups/341821732572730/?epa=SEARCH_BOX.

De forma conjunta as 03 supervisoras responderam que a Universidade sempre deu total auxílio durante o período de atividades na escola, seja de caráter pedagógico quanto através de materiais a serem utilizados para determinada atividade do subprojeto ou do próprio Colégio.

Mediante a importância trabalho conjunto entre as esferas a fim de alcançar e promover resultados positivos de transformação educacional e social destes estudantes, na visão das professoras supervisoras de como a instituição escolar trabalha a relação de aproximação entre essas três esferas, a Supervisora 2 destacou que “através de reuniões com os pais e responsáveis no acompanhamento de alunos que apresentavam maior grau de indisciplina, e também com ações, palestras sobre a importância da vida escolar e da escola – bairro”.

As supervisoras apontaram que uma das principais participações e aproximação da família e comunidade era através das reuniões com os pais ou responsáveis, ou através de eventos escolares e projetos como o dia da família na escola. Já ao serem perguntadas sobre como as famílias fazem o acompanhamento da vida escolar dos filhos, a Supervisora 3 respondeu que “a maior parte das famílias dos alunos não faz acompanhamento da vida escolar de seus filhos, mas os eventos promovidos pela escola apresentam uma boa frequência dos familiares”.

A Supervisora 3 ressalta que a principal participação da família só acontece quando solicitada através dos eventos, reuniões e projetos. Ou seja, no dia a dia o papel da família em verificar o andamento dos seus filhos na escola acontece de forma efêmera em que são poucos os pais e responsáveis que a procuram ativamente.

Porém sabendo que a Universidade cumpre com seu papel no PIBID foi preciso entender se as famílias dos estudantes em algum momento conheciam o subprojeto (objetivos, componentes, etc.), a Supervisora 1 afirmou que “quando há reunião de pais e mestres no início do ano, os pais são comunicados sobre os projetos em andamento, o que será desenvolvido durante o ano. Já a apresentação dos bolsistas é feita nas salas de aula”.

Também, questionamos as supervisoras se os bolsistas IDs participavam de atividades extracurriculares não relacionadas diretamente ao PIBID. A Supervisora 1

respondeu que “os bolsistas sempre participavam das atividades propostas pela escola. Eles (as) ativamente participaram de gincanas, feira de ciência, caminhada da saúde”. Segundo as supervisoras, os bolsistas IDs também eram presentes nas atividades de caráter promovidas pelo Colégio, tais como: Conselhos de Classe, Jornada Pedagógica e de eventos interligados diretamente da escola como o TRANSFORMAÊ etc., e sempre que possível incorporavam ideias, sugestões e o suporte necessário na ajuda da realização de atividades, quando solicitados.

Pautando ainda sobre esta questão, desta vez salientando sobre a frequência desses bolsistas e sua interação ao subprojeto, as 3 supervisoras responderam que os ‘pibidianos’ em sua maioria se mostraram assíduos e que alguns contratempos de ordem material ocorriam, mas não chegaram a comprometer o desenvolvimento do subprojeto.

Todas as atividades foram desenvolvidas respeitando as pessoas. Tivemos algumas dificuldades em relação à dificuldade financeira da escola no oferecimento de material, porém todas as atividades planejadas foram executadas com compromisso, assiduidade e engajamento pelos bolsistas (SUPERVISORA 2).

Porém sabemos que na vida as coisas não saem conforme queremos ou como foi delineado; e o planejamento serve justamente para isso, direcionar, organizar, estabelecer etapas e critérios, e o que deve ser prioritariamente realizado.

Porém, para a realização dessas atividades era preciso de diálogo e parceria entre a gestão escolar e a equipe do subprojeto para que houvesse uma aproximação pedagógica e social na vida dos estudantes. Nessa perspectiva, questionamos de como os bolsistas enxergavam a gestão da escola. Todos os bolsistas afirmaram que houve vários problemas com a gestão, que varia desde mudanças frequentes de diretores até descontinuidade de atividades programas. Nesse sentido destacamos a fala da Bolsista ID 06

Durante a permanência no programa a escola passava por sérios problemas com a gestão, houve um período que a escola não tinha gestor, ou seja, diretor e os professores tinham que se virar com toda a demanda para dar conta e não chegar ao ponto de fechar a escola. Depois de algum tempo nesse a diretora e vice que estavam de licença maternidade ao mesmo tempo, retornaram mais mesmo assim, bem descompromissadas, quase nunca víamos, quando a diretora me viu em uma culminância de aniversário da escola chegou a me confundir com mãe de aluno sendo que já era meu segundo ano na escola.

A Bolsista ID 7 informa em seus relatos sobre estes problemas, desde a sua participação no início do subprojeto em 2014 até o fim em 2018. Ou seja, um

problema que ocorreu durante toda a duração do PIBID no referido Colégio. No entanto, também destaca a grande relevância que as supervisoras para que tudo viesse a acontecer conforme foi planejado.

A gestão da escola era péssima, deixava muito a desejar, malmente poderíamos contar com a direção, o que mais percebíamos era que toda responsabilidade da escola recaía sobre a coordenadora, a professora Jociete, supervisora do PIBID, e dos demais professores. Sem contar que a escola por muito tempo, para ser exato, os quatro anos que passei no PIBID e convivi naquele espaço passou por diversas trocas e licenças de diretores.

Como abordam os bolsistas IDs um dos principais agravantes para o sucesso ou não do subprojeto foi a falta de uma aproximação entre o corpo administrativo da instituição e o PIBID. Isso ocorria, pois com as mudanças repentinas na gestão ficava difícil ter um acompanhamento e um diálogo adequado entre ambos, o que acabava respigando na concretização do subprojeto.

Foi mencionado pelas supervisoras que nem todas as ações planejadas pelo PIBID foram desenvolvidas. Algumas tomaram direcionamentos diferentes, enquanto outras não se materializaram 100% e as dificuldades no caminhar do subprojeto foram árduas como bem sinalizaram os bolsistas IDs. A questão que mais apareceu na maioria das respostas dos bolsistas foi a gestão da escola. Nesse sentido o Bolsista ID 5 destacou “a falta de empenho e articulação da escola receptora, para que as questões pensadas e planejadas durante o Pibid sejam postas em prática”. Colaborando, a Bolsista ID 7, indicou que

Trabalhar com, ou melhor, sem um maior apoio e presença da gestão, tendo em vista que a escola estava sempre mudando de diretora, e quando não era isso a diretora estava sempre de licença e não entendia o objetivo do PIBID, só aparecendo quando tinha algum evento na escola.

Os bolsistas IDs, de maneira geral, relataram que a gestão do Colégio era invisível, apática diante das práticas e programas pedagógicos que o próprio Colégio desempenhava, além dos próprios bolsistas não conhecerem a ‘figura’, na pessoa da diretora no dia a dia e, que durante o período do subprojeto houve mudanças constantes na gestão do Colégio o que interferia muito na organização e na qualidade do ensino ofertado.

Outra dificuldade apontada para a realização do PIBID foi a ausência de um diálogo mais consistente e participativo entre o Colégio e os bolsistas IDs. Nesse sentido a Bolsista ID 3 disse

[...] às vezes servíamos como “tapa buraco” devido à falta de professor e íamos para sala de aula realizar atividades que não eram de nossa competência, visto que deveríamos realizar nossas atividades sempre sob supervisão das professoras supervisoras que faziam parte do projeto; a indisciplina dos estudantes que era demais; a falta de comunicação entre gestão e professores para com nós bolsistas, pois às vezes nos comunicavam em cima da hora sobre a realização de algum projeto na escola e exigiam nossa presença e tínhamos que nos virar para preparar algo para realizar nestes eventos, às vezes não tinha aula ou os alunos eram liberados mais cedo e não nos comunicavam, quando chegávamos na escola dávamos de cara com a sala vazia ou a escola fechada; mas a maior dificuldade encontrada sem dúvidas foi a falta de uma gestão efetiva na escola, pois creio que com ela grande parte desses problemas seriam resolvidos ou amenizados.

Era comum os bolsistas IDs não serem avisados previamente sobre, por exemplo, a falta de aula e se depararem com o colégio fechado ou sem alunos, ou ainda, quando o professor se ausentava o ‘pibidiano’ era ‘enviado’ à sala para substituí-lo, inclusive em disciplinas além da Geografia. Isso, no entanto de acordo com as diretrizes e dispositivos legais é proibido uma vez que o licenciando deve estar sob supervisão e não deve assumir sozinho uma sala de aula.

Outra realidade que os bolsistas IDs sinalizaram refere-se à carência de materiais didáticos (lápiz, tesoura, papel metro, cola, cadernos etc.) uma vez que que tinha uma quantidade pequena para desenvolvimento das atividades pedagógicas no Colégio.

Há também as dificuldades, as incertezas, a falta de experiência e o despreparo que os licenciandos/bolsistas enfrentam para a realização de suas atividades. A Bolsista ID 4 aponta que sua principal dificuldade no subprojeto foi a transposição didática em determinados conteúdos, porém salienta que essa dificuldade foi superada na prática do dia a dia em sala de aula; com a troca mútua de saberes entre o professor e licenciando/bolsistas, além da troca de experiências com os outros bolsistas (a atuação em sala de aula era em equipe com 3 bolsistas). Essa distribuição ao que parece foi um ponto importante que favoreceu o desenvolvimento das atividades no PIBID, pois em cada equipe havia sempre um bolsista IDs mais experiente (que já estava desde o início do subprojeto).

Para o Bolsista ID 9 houve diversos empecilhos que acabaram desfavorecendo ou não correspondendo ao resultado que deveria alcançar, porém através da prática puderam ser superados, como ele relata: “não tive dificuldades que queira me queixar, mas sempre tem contratemplos que dificultam nosso trabalho, no entanto não capazes de impedi-lo”.

Ele, assim como outros bolsistas IDs, argumenta com caráter mais otimista que problemas irão surgir em qualquer parte do processo e, no referido subprojeto, não seria diferente. Porém, com o apoio e participação ativa dos bolsistas na realização das atividades/oficinas tudo que foi previamente programado pode ser cumprido.

Os bolsistas IDs afirmaram que o Colégio estava passando por inúmeras adequações que iam desde o processo de municipalização até a construção de um refeitório. Foi percebido pelos bolsistas que os alunos não dispunham de um local adequado para descansarem, interagirem ou ter seus momentos de lazer com os seus colegas e amigos, como por exemplo, nos períodos chuvosos, todo pátio e bancos ao ficavam molhados. Ou seja, nesses momentos os alunos não tinham um espaço disponível para interação, descanso etc.

Para tentar sanar esse problema foi desenvolvido pelos bolsistas IDs juntamente com a Coordenadora de Área e professoras supervisoras do subprojeto um mutirão para a construção de uma sala de convivência cujo objetivo era disponibilizar um espaço próprio de convívio mais lúdico, participativo e educativo. Para tanto, realizaram oficinas específicas de reciclagem para a construção de diversos materiais e utensílios para a sala de convivência tais como: quadros, puffs de garrafas pets, porta lápis, porta revistas, pequenas estantes desenvolvidas a partir de caixotes de madeira, tapetes e toalhas de retalhos e de fuxico etc.

Porém, segundo os bolsistas IDs, na hora da instalação da sala de convivência, a gestão não disponibilizou um espaço para determinado fim mesmo tendo havido um acordo e, portanto, ela não pôde ser concretizada. Assim sendo, todo material confeccionado foi amontoado em outro espaço do Colégio até ser possível a efetivação da sala de convivência. Mas pelo relato dos bolsistas IDs a sonhada sala de convivência não se concretizou e isso decorreu não pela falta de interesse dos alunos ou das ações dos 'pibidianos', mas sim, por causa da gestão do Colégio, assim como foi dito anteriormente.

Importante salientar que ao final de cada semestre as supervisoras, os bolsistas IDs e a Coordenadora de Área produziram um relatório descrevendo todas as ações realizadas e avaliando o desempenho quanto às orientações, das supervisoras e da coordenadora etc. Os dados dos relatórios foram arquivados e enviados por meio do portal UNEB/PIBID servindo como instrumento de controle e

gestão do subprojeto “#*vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da Docência em Geografia*” por parte da CAPES.

Durante o período de Agosto de 2016 a Fevereiro de 2018 em que o PIBID por meio do subprojeto “#*vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia*” esteve atuando no ‘Colégio Florentino’ acreditamos que tiveram aspectos positivos e negativos no processo de formação inicial dos ‘pibidianos’ quanto para o percurso profissional das professoras supervisoras bem como para as instituições de ensino – universidade – ‘escola parceira. A partir dessa suposição, perguntamos quais legados o PIBID deixou. Segundo a Supervisora 2, o PIBID promoveu o “fortalecimento da Identidade dos segmentos escolares; maior interação interpessoal; diversificou e favoreceu as metodologias utilizadas proporcionando a elevação da aprendizagem”.

Já para a Supervisora 3 o principal legado do PIBID pauta-se no “pensamento coletivo e sentimento de pertencimento” que foram os alicerces de transformação da escola e de seus estudantes durante esse tempo. Segundo a resposta da Supervisora 1 toda essa colaboração do programa na escola “ajudou na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e facilitou a construção e execução do documentário sobre o ‘Florentino’. Ou seja, demonstra que de alguma forma o subprojeto foi importante e fomentou a ideia de que era preciso remontar a história do Colégio tão importante na vida do bairro, dos seus moradores e de todos que por ali estudaram ou que tenha marcado em algum período de suas vidas. Essas afirmações só reafirmam ainda mais, a importância de uma política de formação inicial, conforme apontam Cunha; Sousa; Silva (2012).

Carregamos uma ‘bagagem’ de vivências durante qualquer processo de aprendizagem sejam elas boas ou ruins. Nesse sentido, importante destacarmos quais as contribuições do PIBID na formação dos licenciandos. Todos os bolsistas IDs expressaram que as experiências e o contato inicial com o cotidiano escolar e, conseqüentemente, com o processo de ensino aprendizagem em *lócus*, foram importantes para a sua formação, inclusive destacaram que todos os licenciandos deveriam ter essa experiência. Nesse sentido a Bolsista ID 3 afirmou que

[...] sem dúvidas a experiência foi a principal contribuição para a minha formação, pois foi no programa que tive meu primeiro contato com uma sala de aula não mais como estudante e sim como uma professora. Apesar dos inúmeros problemas que a escola apresentava, tenho comigo a experiência como positiva para meu processo de formação, pois pude vivenciar uma

realidade que não é exclusiva daquela instituição, que mesmo apresentando vários problemas e imprevistos os professores estavam ali com o plano A, B, C... para que as aulas fossem realizadas. Foi ali, na prática, que pude perceber que nem tudo são flores, que nem tudo é como aprendemos na universidade, temos que nos adaptar de acordo com a realidade da escola, e que as frustrações também fazem parte desta profissão.

A Bolsista ID 1 destaca ainda que o PIBID promoveu uma aproximação significativa entre a teoria e a prática,

[...] por meio da vivência no ambiente escolar foi possível perceber que nem sempre a prática tão fácil quanto aparenta na teoria, que muitas vezes os planejamentos não funcionam e por isso o docente deve tá o tempo todo reinventando, e adaptando as formas de ensino a realidade de seus discentes.

Outros destacam o PIBID como primeiro laboratório do que é ser professor na prática. Nesse sentido a Bolsista de ID 4 afirma que

Ajudou-me bastante no que se refere à interação com os alunos, antes do pibid temia muito ir para uma sala de aula, para o estágio e não conseguir desenvolver um diálogo, um bom trabalho e liderar uma turma, eram muito os receios, mas depois do pibid, com esse laboratório prático, tudo foi diferente, passei a confiar mais em mim e no meu trabalho. O pibid foi o meu primeiro contato com os alunos na condição de professor, não como aquele que detém o conhecimento, mas sim como aquele que estava ali para além de ensinar, aprender juntos, lhes ajudar, amparar e aconselhar. Muitas das vezes ouviam relatos de alunos que cresciam no meio da violência domiciliar, outros que estavam lidando com a separação de seus pais, outros que já haviam presenciado homicídio. Tudo isso só me fazia ver a importância dessa profissão e do PIBID na vida desses alunos. Enfim, foi esse longo período e as vivências no PBID e com os alunos e professores que me deu coragem para seguir em frente e me identificar a cada dia mais com essa profissão de ser educador.

Para a referida bolsista ID 4 as contribuições do PIBID “agregou muito o curso e minha formação acadêmica, me tornei uma universitária mais experiente e confiante na minha profissão”. O Bolsista ID 8 informou que, além dos aspectos mencionados pela maioria dos bolsistas IDs em que o PIBID ajudou no papel do ser/fazer professor, a oralidade e a adequação metodológica ficaram melhores. “Minha oralidade melhorou muito, minha forma de passar o conteúdo para alunos melhorou, pois, tive a oportunidade de perceber meus pontos fracos e fortes e com isso, me expressar da forma correta”. (BOLSISTA ID 8)

Os bolsistas IDs acima mencionam a aproximação da realidade do docente entre o campo prático e teórico são fundamentais para o aprender o ser/fazer professor. Ou seja, a aproximação entre a teoria vista na universidade sobre o papel do ser professor e a ‘face’ da realidade do dia a dia em sala de aula na instituição pública, as dificuldades da profissão; as metodologias e técnicas, a serem

empregadas etc. são essenciais para uma formação inicial mais adequada a realidade das instituições públicas de ensino, e vai ao encontro de Gatti *et al* (2014) quando afirma que o PIBID, possibilita a formação e emancipação humana.

Colaborando ainda mais com a questão, o Bolsista ID 5 faz um panorama das contribuições do PIBID em relação a sua identidade docente:

Enquanto processo formativo o PIBID possibilitou aprendizados através da aproximação entre a teoria e a prática. Ou seja, os aprendizados adquiridos na Universidade puderam ser enriquecidos na vivência da sala de aula. [...] Estas vivências se tornaram verdadeiros laboratórios da aprendizagem no momento que permitem a reflexão constante sobre a prática docente, visando criar formas, alinhar o saber prático com o teórico e permitindo, por sua vez, criar um ambiente mais propício e prazeroso para aprendizagem.

Ele enfatiza o PIBID de forma geral destacando o foco do programa que a valorização, lapidação e construção da identidade docente, apesar de suas subjetividades ela não é moldada, pré-definida, ela está em constante transformação e essa construção é diária aprendendo com os estudantes diariamente, com os investimentos necessários em cursos de formação continuada e qualificação, pois ser professor de fato é isso, é reinventar-se cotidianamente e que o PIBID foi apenas o pontapé inicial, a base experimental na prática, o que para muitos serve como um termômetro se realmente almeja exercer a profissão.

[...] Dessa forma, o PIBID constitui mais uma ferramenta que tem uma implicação direta na formação do professor de Geografia, colocando-o em contato com a realidade da escola, que será seu futuro ambiente de trabalho. Auxiliando, assim, na capacitação por uma prática pedagógica mais adequada a realidade escolar e mais propositiva para o aprendizado dos alunos. (BOLSISTA ID 5).

Assim como todo edital o do PIBID referente ao subprojeto “*#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia* terminou no início de 2018. Nesse sentido, foi perguntado quais os efeitos do fim do PIBID na realidade escolar. A Supervisora 1 informou que

[...] os efeitos com a extinção do subprojeto é negar ao aluno mais uma oportunidade de aprendizagem, pois além do planejamento pedagógico, seus conteúdos abordados conforme cada ano escolar uma escola precisa do desenvolvimento de projetos estruturantes que permeiem ao aluno uma vivência do cotidiano escolar atrelados a novas práticas, metodologias como forma de gerir uma aprendizagem mais significativa e motivante. Ao término de um importante subprojeto todo um trabalho que vêm sendo desenvolvido por quase quatro anos acaba sendo posto de lado, estacionado, apesar dos frutos colhidos apresentarem significativos resultados.

Na visão da Supervisora 2 os efeitos da extinção remetem que o “principal impacto será na dinâmica metodológica, os alunos e professores contam com o

auxílio do subprojeto pra inserção de novas metodologias e diversificação das aulas, na interação entre prática e teoria e superação de obstáculos”.

Por fim, os frutos que o PIBID produziu para a formação como docente segundo a Supervisora 2 foi o “primeiro no aprimoramento da prática e metodologia na formação pois a bolsa auxiliou no meu mestrado”. Para a Supervisora 3 os frutos do PIBID para sua formação docente detêm da “valorização da ação dos alunos na produção do conhecimento”, enquanto a Supervisora 1 enfatiza que “o convívio com os bolsistas IDs proporcionou troca de experiência aumentando o nível de conhecimento”. Notamos que para as supervisoras o principal expoente foi à troca de experiência e a ressignificação das metodologias empregadas e como foi anteriormente destacado a participação em programas de formação contribui ainda mais para um profissional de excelência. Essas afirmações vão ao encontro do que os bolsistas IDs disseram a respeito das expectativas em relação ao PIBID. A maioria, relatou que a principal expectativa com a imersão no programa era a de conhecer e aprimorar na prática o ser/fazer professor e, que o programa sem dúvida, visa essa oportunidade.

Embora ocorressem inúmeros problemas no caminho envolvendo principalmente: a gestão escolar (falta de entrosamento com o PIBID); a escassez de materiais didáticos na escola para a realização de atividades etc., as metodologias empregadas nas atividades através de oficinas e atividades que exploravam o campo prático ao teórico (o lúdico) além da criticidade, o PIBID explorou de fato os objetivos e fundamentos que norteiam o subprojeto, valorizando a ‘identidade, e pertencimento’ o papel do estudante como um ser transformador da escola e do bairro em que vive, além de permitir ao licenciando as vivências do cotidiano escolar da em sala de aula tão importantes para a sua formação enquanto futuro docente.

De fato a dinamicidade foi um fator preponderante para que o subprojeto em questão fosse voltado à questão de ‘identidade e pertencimento’ na escola já que a primeira impressão que os ‘pibidianos’ obtiveram quanto ao processo de imersão nas turmas - o de conhecer primeiramente a classe em que trabalharia e explicar o subprojeto para os alunos-, foi em sua maioria os de alunos sem perspectivas, agressivos, indisciplinados etc.

O engajamento, o planejamento, a criatividade na tríade Coordenadora de Área – Bolsistas IDs – Supervisoras – do subprojeto apresentou diversos pontos positivos : dinamicidade que as aulas e a escola passaram a ter com organização de rodas de conversa, seminários, culminâncias referentes aos projetos e alusões a datas comemorativas importantes no calendário escolar; a transformação física e pedagógica da escola como um todo, melhoria do comportamento dos alunos a partir do desenvolvimento das atividades/oficinas envolvendo a questão de ‘identidade e pertencimento’ (momento 2).

Fundamentado nas afirmações dos supervisores e bolsistas IDs pesquisados percebemos de maneira geral que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por intermédio do subprojeto “*#vamosprárua-Bairro-Escola* Cajueiro: caminhos da Iniciação à docência em Geografia” no Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida foi de fundamental importância no processo de formação inicial e da construção da ‘identidade e pertencimento’ dos alunos com a escola e o bairro Cajueiro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração de políticas públicas de formação docente, mais precisamente a partir dos anos 2000, a educação brasileira começou a ganhar um direcionamento na tentativa de melhorar o ensino nas escolas públicas do país. Medidas que ao longo prazo precisam ser aperfeiçoadas e acompanhadas conforme as particularidades de cada instituição de ensino.

Cada instituição de ensino público apresenta um aporte de estrutura física, de ação pedagógica, de alunos diferentes etc., tendo em vista o meio geográfico (local/ rua/ bairro/cidade) em que se encontra. E isso possibilita, muitas vezes, compreender as dinâmicas sociais e educacionais dessas instituições, como no caso aqui apresentado, o Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida.

O PIBID – o subprojeto *“#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em geografia”*– neste Colégio emergiu como uma oportunidade que apresenta duas faces: a de proporcionar aos licenciandos espaços formativos no compartilhamento de saberes e o exercício da docência, e a de possibilitar a instituição de ensino –a “escola parceira”– atividades diversas para os alunos e a comunidade escolar de maneira geral.

Constata-se que a reestruturação no âmbito desse subprojeto através de uma nova proposta de atuação trouxe em seu ciclo de atividades no “Colégio Florentino” de agosto a dezembro 2016(momento 1) a janeiro até o início de 2018 (momento 2) diversas atividades pedagógicas, culturais etc. além das voltadas para a questão de ‘Identidade e Pertencimento’ dos alunos para com a instituição escolar, com o bairro Cajueiro etc.

Dentre os aspectos percebidos pelo Colégio e pelos integrantes do referido subprojeto para que o tema ‘identidade e pertencimento’ fosse abordado foram observados: a agressividade entre os alunos e com os professores, o descaso com a instituição escolar e com o bairro, o exclusão social etc.; problemas que de fato a comunidade do Cajueiro possui e que acaba se reverberando também para dentro do próprio Colégio. E isso, ao que parece se refletia na vida de cada aluno, e eles se mostravam como pessoas com pouca perspectiva de crescimento pessoal, profissional. Ou seja, ou seja, alunos sem visão de um futuro que a educação pode proporcionar.

O subprojeto no decorrer do seu percurso e desenvolvimento oportunizou atividades (oficinas, rodas de diálogo, reuniões, atividades lúdicas etc.) que possibilitaram transformações na vida educacional destes alunos e, crescimento profissional e pessoal para os licenciandos com eles envolvidos. Observou-se que o ambiente escolar ficou mais participativo e acolhedor comparado ao processo inicial no segundo semestre de 2016 (momento 1), mesmo não conseguindo atingir integralmente a realidade que envolvia a pertença e subjetividades de cada indivíduo. Mas, certamente a semente foi plantada.

Conforme pode ser notado, apesar das mais variadas ações realizadas e apontadas como sendo positivas, o subprojeto teve também diversos percalços durante o seu percurso, sobretudo envolvendo atividades programadas que não foram efetivadas; dificuldade de diálogo e aproximação com a gestão da escola; e outras adversidades que dificultaram um melhor desenvolvimento.

Portanto, o PIBID “*#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia*” foi um importante alicerce pedagógico para a aprendizagem dos alunos, para os licenciandos em Geografia (bolsistas IDs) e professoras supervisoras na formação para a docência, sendo, portanto, uma importante política pública de formação inicial para a docência.

É, portanto, no dia a dia, na sala de aula; na interação; na partilha de saberes entre o professor e o aluno que se constitui a verdadeira essência do ser professor e da docência. Só através de esforços coletivos que se consegue uma melhor capacitação profissional, pedagógica e social para a construção de um processo evolutivo diante dos anseios e dificuldades que são impostas diariamente no processo educativo.

Diante disso, a pesquisa alcançou seu objetivo, em compreender o percurso e desenvolvimento do PIBID “*#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em Geografia*” onde foi possível observar sua importância na formação docente em Geografia por meio de suas ações e apresentou contribuições aos estudos que tangem a esfera política-educacional.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Trad. José Gradel; Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº. 061/2013 - CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Editais e seleções. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf
Acesso em 23 de agosto de 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009. Acesso em 23 de agosto de 2019.

BRASIL. DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em 28 de novembro de 2019.

BRASIL. LEI Nº 11.273, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm. Acesso em 28 de novembro de 2019.

BRASIL. PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 13 de agosto de 2019.

BRASIL. Portaria Nº 46 - Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação. Brasília, 2016. <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em 29 de novembro de 2019.

BRASIL. Portaria Nº 96 – 18 de julho de 2013. https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em 12 de maio de 2020.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e Perspectivas. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n.42, p.94-112, jun.2011. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v11i42.8639868>. Acesso em 19 de maio de 2019.

CANAN, S.; CORSETTI, B. **O professor em formação: o Pibid no contexto da Política Nacional de Formação de Professores.** IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação dias 14, 15 e 16 de abril de 2014, Porto, Portugal. https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SilviaRegina_Canan_GT4_integral.pdf. Acesso em 16 de março de 2019.

CANAN, S.R. **PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores.** **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 04, n. 06, p. 24-43, jan./jul. 2012. <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/download/54/44>. Acesso em 17 de março de 2019.

CANDAU, V. M (coord.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parFor>. Acesso em 01 de outubro de 2019.

CARLOS, A. F. A. **O Lugar no/do Mundo.** São Paulo. Hucitec, 1996.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.** 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CASTRO, M. de.; MAFRA, L. de A. **A pesquisa sobre a profissão docente: desafios e perspectivas;** Editora CRV, 2010.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Análise de políticas públicas: o estudo do Estado em Ação.** Salvador: EDUNEB. 2012.

CORREIA, Gerson dos Santos. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP.** 2012. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (orgs.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis.** Brasília: Liber Livro, 2012. p. 179-197

DIÓGENES, E. M. N.; RESENDE, F. M de P. **Estado, classes sociais e políticas públicas.** III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís/MA, 28 a 30 de agosto 2007. Disponível em http://www.joinpp2013.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/06ecbf2b81e4ba4fb8c3Elione_Fernanda.pdf. Acesso em 08 novembro de 2019.

FARIAS, C A. P. de. Ideias, Conhecimento e Políticas Públicas: um Inventário Sucinto das Principais Vertentes Analíticas Recentes. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 21-30, Feb. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 de agosto 2019.

FASSINI, E. MACHADO, N.; SCHULTZ, G. Identidade e pertencimento: a dinâmica social de um grupo de mulheres no Vale do Taquari, Rio Grande do Sul. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 41, p. 405-433, Dec. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332013000200019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 5 setembro de 2019.

FERREIRA, F. S; VASCONCELOS, C. R. A.; COLARES, M.L. I. S. Política de Formação Docente: da implementação do PIBID como incentivo à prática docente à aproximação universidade e escola. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 2, p.11-25, jul./dez. 2015. Disponível em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4217>. Acesso em 5 setembro de 2019.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília. UNESCO, 2011. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em 8 agosto de 2019.

GATTI, B. A. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em <https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em 07 agosto de 2019.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo. Atlas. 2011.

GOMES, L.A. de M. **As contribuições do Pibid para o processo de formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência de educação física: limites, desafios e possibilidades no desenvolvimento do programa em Jacobina-BA**. 217.87f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física)- Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Campus IV, Jacobina, BA, 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2017.

HÖFLING, E.de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso julho 2019.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LESTINGE, S. R. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento**. 2004. 247f.Tese. (Doutorado em Recursos Florestais). Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba. 2004.

LIBÂNEO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC, Goiás, 2011, p. 85-100.

MALANCHEN, J. **Políticas de Formação de Professores a distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Formação de Professores, 2015.

MANDELLI, A.de S. **Fábrica de professores em nível superior**: a Universidade Aberta do Brasil (2003-2014). 2014.262f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

MARTINS, L.M.; DUARTE, N.(orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP, 2010. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/109149/ISBN9788579831034.pdf?sequence=2&isAllowed=y> . Acesso em janeiro 2020.

MATURANA, H.R.; REZEPKA, S. N.de. **Formação humana e capacitação**. Trad Jaime A. Clasen. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2018.

MOITA LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, V. 1, nº 3, 2º SEM.1996.

NOVAIS, G. S. de. **As contribuições do PIBID para a formação inicial de seus bolsistas**: um estudo de caso o Subprojeto Itinerância da docência em Geografia, da escola cidadã à cidade escola. 2015. 145f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Colegiado de Geografia. Campus V. Santo Antônio de Jesus/Bahia, 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e Flexibilização. **Educação e Sociedade. Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 dezembro de 2019.

PÉREZ, B. C. *et al.* Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicologia & Sociedade**, vol. 20, nº 2, p.181-191. Rio de Janeiro, UFRJ, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a05v20n2.pdf>

PIBID/ Geografia – UNEB - Campus V e Colégio Florentino.

https://www.facebook.com/groups/341821732572730/?epa=SEARCH_BOX. Acesso 5 setembro de 2019.

PIBID-GEO. Detalhamento do Subprojeto Identidade - Ano Letivo 2017/2018. Subprojeto “#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro; caminhos da docência em Geografia. (2017, s/n.).(mimeo.)

PINHEIRO, J.P.do S. **Mudanças socioespaciais e tendências do desenvolvimento no Recôncavo Sul da Bahia/Brasil (1970-2016):** o papel de Santo Antônio de Jesus e de Cruz das Almas. 2017. 220f. Tese (Doutorado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) - Universidade Católica do Salvador. Salvador, 2017.

PORTAL SISTEMA UAB. Sistema UAB. Disponível em:

<http://www.cipead.ufpr.br/portal1/index.php/uab/sistema-uab/>. Acesso em 02 de novembro de 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E.C. de. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Universidade FEEVALE: Novo Hamburgo, 2019.

RAUSCH, R. B.; FRANTZ, M. J. **Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas.** Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME. v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.

REGO, A. E.; PASSOS, M. B de A. (org). **Iniciação à docência e diálogos, memórias e experiências do PIBID UNEB.** Salvador: EDUNEB; 2016, 173 p.

SANTANA, E.T.de; MARENGO, S. N. A Universidade Federal do Recôncavo como política de desenvolvimento regional no espaço intraurbano de Santo Antônio de Jesus. **GeoTextos**, vol. 8, n. 2, p.35-57, dez. 2012. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/6131/4660>. Acesso em janeiro 2020.

SANTANA, K. L. de. **Parque regional cajueiro:** uma proposta ecológica em Santo Antônio de Jesus- BA. Monografia (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo)- Universidade Federal de Sergipe- Laranjeiras/ SE, Março, 2019. 137f. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11416> . Acesso em 12 dezembro de 2019.

SANTOS, M. F. S. Representação social e identidade. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.) **Estudos Interdisciplinares de Representações Sociais.** Goiânia: Edições AB, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001042753>. Acesso em 11dezembro de 2019.

SILVA, T.T. da. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** Questões Temáticas e de Pesquisa, **Caderno CRH.** 39: 11-24. 2003. <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=808519>. Acesso em 21 de novembro de 2019.

TESTI, B. M. e GREGO, S. M. D. **5 anos de PIBID:** reflexões sobre o programa e os avanços da literatura. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE. PUC, Curitiba. 2013. http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/14045_6748.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A- Questionário professoras supervisoras (PIBID)

Dados de Identificação

NOME _____

IDADE _____ GÊNERO _____

CARGO _____

TEMPO DE EXERCÍCIO COMO PROFESSOR _____

PROFESSOR DA REDE _____

TEMPO QUE LECIONA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO _____

1. Quando ocorreu seu ingresso como professora supervisora do subprojeto *#vamosprárua-bairro-escola cajueiro* no Programa PIBID-GEOGRAFIA?

2. Como você analisa a relação de comportamento quanto o sentimento de “identidade e pertencimento” dos alunos com a escola? Eles se sentiam pertencidos? De que forma?

3. Os bolsistas do PIBID-GEOGRAFIA juntamente com os supervisores desenvolveram ações de modo a atuarem mais especificamente nessa relação de “identidade” e “pertença” dos alunos com a comunidade escolar? Quais foram essas ações? E de que maneira foram os resultados?

4. Como a instituição escolar trabalha a relação de aproximação entre a escola, família e a comunidade?

5. As famílias dos alunos atendidas pela instituição escolar fazem acompanhamento da vida escolar de seus filhos? Participam de que maneira no cotidiano da escola?

6. A Universidade colaborou com algum suporte (pedagógico, técnico, recursos materiais) no desenvolvimento e andamento das atividades no que tange o subprojeto *#vamosprárua-bairro-escola cajueiro* a instituição escolar?

7. Essas famílias conheciam o Programa PIBID-GEOGRAFIA? Conheciam os bolsistas responsáveis pela execução do projeto na escola? De que forma a escola informava sobre essa questão?

8. Os bolsistas participavam de atividades extras curriculares desvinculadas propriamente ao PIBID-GEOGRAFIA promovida pela escola? Quais atividades eram essas?

9. Como era assiduidade dos bolsistas e os compromissos com as atividades/escola? Houve alguma ocorrência ou entrave no desenvolvimento do projeto?

10. Quais os legados que o Programa PIBID-GEOGRAFIA deixou no período de cumprimento do subprojeto *#vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro* na instituição de ensino?

11. Quais os efeitos com a extinção do subprojeto e conseqüentemente do Programa PIBID-GEOGRAFIA ocasionaram a Escola Florentino Firmino de Almeida?

12. Quais os frutos que o programa PIBID-GEOGRAFIA produziu para sua formação de docente?

APÊNDICE B - Questionário Bolsista de ID (PIBID)

Dados de Identificação:

NOME _____
IDADE _____ GÊNERO _____
CIDADE DE ORIGEM _____
EX-BOLSISTA DE ID ATUALMENTE () SEMESTRE () CONCLUÍDO
PERÍODO/TEMPO EM QUE PARTICIPOU DO PIBID-GEOGRAFIA _____

*Perguntas de 1 a 3 (A entrada na Universidade e no Programa PIBID)

1. De que maneira e quando ocorreu o seu ingresso na Universidade?

2. Como e quando se inseriu no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-GEOGRAFIA)?

3. Quais foram às expectativas dos bolsistas de ID geradas com a entrada no programa?

* Perguntas de 4 a 6 (A relação PIBID/ Escola/ Universidade)

4. Quais as turmas/atividades em que você trabalhou na escola durante a sua permanência no programa?

5. Como os bolsistas enxergavam a gestão da escola?

6. Qual era a relação da Universidade com a escola durante a atuação do PIBID-GEOGRAFIA na instituição escolar?

*Perguntas de 7 a 13 (Relação Identidade/ Pertencimento e os resultados gerados com a execução das atividades)

7. Como era a participação dos estudantes durante a execução das atividades do PIBID-GEOGRAFIA?

8. Em relação ao comportamento dos estudantes na escola, qual a sua avaliação?

9. E como era a relação de “identidade e pertencimento” dos estudantes com a instituição escolar?

10. Em sua opinião quais os motivos que levam os estudantes a perda de “identidade e pertencimento” em relações ao bairro e ao ambiente escolar?

11. A partir do momento em que o subprojeto *#vamosprárua-bairro-escola Cajueiro* começou a ser pensado e desenvolvido a partir da questão da “identidade e pertencimento” dos estudantes para/com a escola, apresentou-se algum resultado significativo? Em caso positivo, quais foram essas ações e os resultados gerados?

12. Quais as dificuldades encontradas durante sua participação no Programa?

13. Quais as contribuições que o programa PIBID-GEOGRAFIA trouxe para sua formação como licenciando e docente?

APÊNDICE C - Termo de Confiabilidade das Informações



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS/ CAMPUS V
COLEGIADO DE GEOGRAFIA

TERMO DE CONFIABILIDADE DAS INFORMAÇÕES

Eu, **Antônio Leandro Alves dos Santos**, brasileiro, estudante do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade do Estado da Bahia- UNEB- Departamento de Ciências Humanas - Campus V, portador da Matrícula nº **051510133** através da pesquisa monográfica sobre **O PIBID NO COLÉGIO FLORENTINO FIRMINO DE ALMEIDA – SANTO ANTÔNIO DE JESUS /BAHIA.** sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti.

- A sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados e informações que serão utilizados integralmente para fins acadêmicos sobre os efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações e que poderão suscitar em benefícios no campo da pesquisa em Educação.
- Todas as informações concedidas para esta pesquisa monográfica serão de caráter acadêmico, sendo assegurado o sigilo e a confiabilidade das informações vindas a ser utilizado à menção de pseudônimo em todas as etapas do referido estudo.

Questionário concedido no dia ____/____/2019

**ANEXO A – Subprojeto #vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro:
caminhos da iniciação à docência em Geografia**

	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB
--	---

**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA –
PIBID
DETALHAMENTO DO SUBPROJETO
EDITAL CAPES 061/2013**

DADOS DA INSTITUIÇÃO	
Nome do Departamento:	Ciências Humanas
Campus/Cidade:	V – Santo Antônio de Jesus- Bahia
Subprojeto de Licenciatura em: (caso o subprojeto seja interdisciplinar informar os nomes dos cursos envolvidos)	Geografia
DADOS DAS COORDENADORAS	
Nome:	Patrícia Pires Queiroz
CPF: 63425670506	RG: 5 118 686 18 – SSP/BA
Endereço residencial:	Rua 29 de Julho, 580 - Suzana – Cruz das Almas – Bahia
CEP:	44380000
Telefones:	(75) 88060976
E-mail:	ppqgeo@yahoo.com.br
Link para currículo Lattes:	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=W844236
Nome:	Cláudia Vaz Torres
CPF: 38673258553	RG 3182756
Endereço residencial:	Rua Demétrio Tourinho, 182, Edf Forte do Mar, apt 501- Jardim Apipema – Salvador - Bahia
CEP:	40155-010
Telefones:	(71)99677639

E-mail:	vaztorres@gmail.com
Link para currículo Lattes:	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=C355289
DADOS DO SUBPROJETO	
Título do subprojeto:	#vamosprárua -Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em geografia
Nº de bolsistas ID pretendidos:	24 (vinte e quatro)
Nº de supervisores pretendidos:	3 (três)
Nº de coordenadores de área pretendidos:	2 (dois)
Nº de escolas que participarão do subprojeto:	1 (uma)
Nível(is) de atuação do subprojeto: () E. Infantil (x) E. Fundamental (x) E. Médio	Modalidade(s) de Ensino: (x) Educação Regular () E. Profissional Técnica de Nível Médio (x) EJA () Educação Especial () Educação Quilombola

DADOS DAS ESCOLAS	
Nome da escola:	Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida
Endereço:	Rua do Cajueiro S/N, Cajueiro – Santo Antônio de Jesus - BA
CEP:	44574-460
Município:	Santo Antônio de Jesus
Telefone:	Telefax- (75) 36313955
INEP :	29172560
IDEB da escola: (quando houver)	3,0
Número de alunos matriculados:	468
Número de bolsistas PIBID na escola:	24 (vinte e quatro)

SUBPROJETO	
<p>O município de Santo Antônio de Jesus situa-se no Território de Identidade do Recôncavo Sul, no estado da Bahia, do qual é importante centro comercial e de serviços, com uma população próxima dos 100 mil habitantes. Até o início dos anos 2000, contava apenas com a atuação da UNEB e de uma faculdade privada, sendo que a formação de professores se restringia a UNEB, nas áreas de Letras, História e Geografia. A instalação do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo e a oferta de outros cursos de licenciatura da Plataforma Freire, através da UNEB, significaram importantes ampliações do acesso à educação superior e da formação de docentes neste nível educacional. Entretanto, apesar destes e de outros avanços, os desafios de qualificação dos professores em exercício e em formação inicial permanecem grandes. A maioria das escolas públicas do município e região continuam apresentando indicadores quantitativos e qualitativos abaixo dos padrões desejados, a exemplo dos resultados no IDEB.</p> <p>O Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida está inserido em um bairro periférico, cujo perfil familiar predominante é de baixa renda, evidenciando claramente os desafios que se apresentam para a educação, a partir da desigualdade social e pobreza, persistentes em nosso país. Depois de</p>	

viver um processo de decadência e quase fechamento por conta de questões ligadas ao tráfico de drogas em seu entorno e interior, o Colégio vive um processo de recuperação. A comunidade está começando a se envolver mais com a escola, o apoio e a colaboração estão aflorando por parte de alguns pais, tendo em vista que a gestão está priorizando a participação dela.

O subprojeto *#Vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro*: caminhos da iniciação à docência em geografia, em verdade, trata-se de um desdobramento do subprojeto “Itinerâncias da docência em geografia: da escola-cidadã à cidade-escola”, vinculado ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus V, que nasceu de um processo de interação com o Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida e vem se desenvolvendo na referida unidade escolar em 2012 e 2013.

Seu ponto de partida faz dialogar a geografia urbana e a pedagogia, pois sugere o entendimento das cidades como territórios privilegiados da ação social da juventude e, conforme nos aponta Carrano¹ “variados estudos evidenciam a insuficiência das práticas escolares que se satisfazem com currículos fechados e alienados da dinâmica social urbana da qual a comunidade escolar é parte constitutiva”.

Trata-se de admitir que existem outros espaços sociais que constituem dinâmicas geradoras de aprendizagens significativas, com as quais a cultura escolar precisa dialogar e interagir.

Nos caminhos trilhados e a percorrer, contudo, o subprojeto aponta para uma perspectiva interdisciplinar, entendendo que todas as áreas do conhecimento devam contribuir para este diálogo com a cidade, mundo vivido dos estudantes.

Deste modo, tanto na composição do quadro de bolsistas quanto durante a sua execução, o subprojeto poderá contemplar colegas e estudantes de outros campos de conhecimento das licenciaturas, continuar interagindo com professores da escola parceira de todas as áreas e estabelecer intercâmbio com outros subprojetos do Campus nas áreas História e Letras.

Ao longo da sua execução, pretende-se colaborar com a formação dos graduandos da referida licenciatura, na perspectiva das possíveis contribuições do campo discursivo da Geografia, para a constituição de diálogos mais efetivos entre a vida escolar e a vida cívica, dito de outro modo, entre a escola e a cidade.

Algumas questões que serviram de horizonte para as “itinerâncias” propostas no subprojeto anterior, permanecerão presentes, acrescidas de outros desafios:

- 1) Qual o papel educativo/ou (des)educativo das nossas cidades hoje ou quais os valores predominantes na sociabilidade cotidiana e como nela se inserem nossas crianças, adolescentes e jovens?
- 2) Como conceber a inserção dos cursos universitários de formação de professores, especialmente a Licenciatura em Geografia, no bojo de um projeto político-educativo que tensione as relações entre o mundo da escola e a cidade, na direção da reconstituição de novas “ágoras”, consentâneas com os desafios da contemporaneidade?

Como propõe Moacir Gaddoti³, “a relação entre “escola cidadã” e “cidade educadora” encontra-se na própria origem etimológica das palavras “cidade” e “cidadão”. Ambas derivam da mesma palavra latina “*civis*”, cidadão, membro livre de uma cidade a que pertence por origem ou adoção, portanto sujeito de um lugar, aquele que se apropriou de um espaço, de um lugar. Assim, cidade (*civitas*) é uma comunidade política cujos membros, os cidadãos, se auto-governam e cidadão é a pessoa que goza do direito de cidade. “Cidade”, “cidadão”, “cidadania” referem-se a uma certa concepção da vida das pessoas, daquelas que vivem de forma “civilizada” (de *civilitas*, afabilidade, bondade, cortesia), participando de um mesmo território, autogovernando-se, construindo uma “civilização” (...). Podemos falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence.”

Entre os geógrafos que refletiram sobre este “espaço da cidadania”, encontra-se Milton Santos⁴, que nos instigou a pensar que “quando consideramos a história possível e não apenas a história existente, passamos a acreditar que outro mundo é viável. E não há intelectual que trabalhe sem ideia de futuro. Para ser digno do homem, qual seja, do homem visto como projeto, o trabalho intelectual e educacional tem que ser fundado no futuro. É dessa forma que os professores podem tornar-se intelectuais: olhando o futuro”.

Ao longo dos anos de 2012 e 2013, experimentamos processos de aproximação, diálogos, tensões/distensões com a comunidade escolar do “Florentino”, aprendemos e experimentamos alguns passos de propostas oriundas de diferentes experiências de “bairros-escolas”, a exemplo da iniciativa no bairro do Rio Vermelho em Salvador e juntos com a comunidade escolar, pretendemos caminhar na direção de transformar o Cajueiro, bairro no qual situa-se o “Florentino”, em um bairro-educador.

Como nos diz documento da Unesco/Mec², “transformar a comunidade em um ambiente de aprendizagem, ampliando os limites das salas de aula, é o desafio dos Bairros-Escola.

Educar converte-se, então, numa responsabilidade coletiva, professores e gestores passam a contar permanentemente com as mais diversas parcerias públicas e privadas, a começar pelas famílias.

Busca-se, assim, criar a malha multidisciplinar em que se aproveitam todas as ofertas possíveis em torno da educação: pessoas, centros de saúde, cinemas, teatros, praças, parques, clubes, centros de saúde, cinemas, teatros, praças, parques, clubes, museus, empresas, universidades, instituições não-governamentais, museus, empresas, universidades, instituições não-governamentais, tudo contribuindo para aumentar o apoio aos alunos”.

Vale ressaltar que a LDB preconiza, no seu artigo 13, entre as atribuições do professor, “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

Escola e bairro trabalhando juntos na educação das crianças e jovens, na perspectiva da sustentabilidade, cujos passos já começaram a ser experimentados, entre outros momentos, a partir da realização da Conferência Escolar do Meio Ambiente, da criação da COM-Vida e da Feira de Ciência e seus desdobramentos.

Outra dimensão agregada a este novo subprojeto diz respeito à questão da educação inclusiva, que ganha força a partir da experiência da colega Cláudia Vaz, que se agregou ao grupo.

Pretendemos trabalhar nesta perspectiva, inicialmente no ambiente escolar, identificando estudantes com necessidades educacionais especiais e as modalidades de atendimento adequadas. Entendemos aqui que pessoas com necessidades especiais, são aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, durante o processo educacional, que podem estar, ou não, relacionadas a uma causa orgânica específica ou vinculadas a limitações, disfunções ou deficiências, envolvendo dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, assim como altas habilidades/superdotação.

A expressão PNEE abrange pelo menos três grandes grupos de pessoas: aquelas com deficiência, aquelas que apresentam transtorno global do desenvolvimento, também conhecido como TGD, e aquelas com altas habilidades/superdotação.

A Política Nacional da Educação especial na perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008) traz um novo conceito de Educação Especial e enseja novas práticas de ensino, visando atender às particularidades de cada aluno. Destaca a importância do atendimento educacional especializado e da necessidade de favorecer um contato mais próximo entre o professor da escola regular e o professor especializado.

Posteriormente, pretendemos estender este conceito, a partir do exemplo da escola, para a escala do bairro do Cajueiro, buscando torná-lo um espaço inclusivo.

A adesão da escola parceira neste ano de 2013, aos programas Mais Educação (Federal) e Educação Integral (Estadual), aprofundou nosso diálogo com as concepções de educação integral e comunitária, articulando as perspectivas advindas das experiências de bairro-escola, com aquelas de educação integral e comunitária, que guardam raízes nas propostas/ações de Anísio Teixeira e

Paulo Freire, dentre outros educadores.

A experiência em curso possibilitou a todos os envolvidos a percepção de um dilema desafiador: de um lado, um corpo docente da escola muito comprometido com a escola com seu trabalho e com os estudantes e, de outro, a permanência de sérios problemas quanto aos níveis de aprendizagem deles. Como desatar este nó?

Nosso percurso até aqui nos deu algumas pistas mas vamos continuar caminhando juntos, Escola Parceira e Equipe Pibid, na superação deste desafio, apostando nesta ampliação do espaço pedagógico, através do diálogo com o bairro/cidade como uma das possibilidades e buscando investigar no âmbito escolar as invenções, conquistas, resistências e impasses vivenciados pelos seus membros, assim nos aproximando das abordagens advindas das chamadas “pesquisas com os cotidianos escolares”.

Saímos de lembranças e memórias da rua como lugar das brincadeiras, dos campos de futebol, dos “baleados”, enfim, do con-viver, para um presente de topofobia, da rua vista como espaço perigoso, ameaçador, a ponto de projetos ditos de educação integral assumirem como seu principal objetivo o de “tirar as crianças da rua”.

Aqui, almejamos um futuro que se apresenta, no qual as crianças, jovens e adultos, nas suas ruas, bairros e escolas saltem os “muros” que os apartam e recriem ágoras contemporâneas, lugares e redes da boa convivência, nos quais, como nos ensinou Milton Santos, a técnica esteja à serviço da Vida e não o contrário.

Que os presentes/futuros docentes ressignifiquem esta arte do con-viver, talvez à sombra de algum Cajueiro que ainda resista, é um dos “sonhos acordados” deste subprojeto.

#vamosprárua Florentino Uneb Pibid plantar sementes do Bairro-Escola Cajueiro!

Objetivos:

- Fortalecer da identidade docente dos bolsistas e dos demais estudantes do curso de Licenciatura em Geografia, notadamente a partir dos resultados e da visibilidade advindas das ações desenvolvidas no subprojeto;
- Contribuir para a formação de professores com senso de autonomia, capacidade dialógica, criatividade e comprometimento com a aprendizagem dos estudantes, através do desenvolvimento de atividades de iniciação à docência em geografia que apontem para a construção de uma cidadania global, partindo do “lugar” cotidiano dos estudantes;
- Fortalecer o sentido de “cultura pública” e de atitudes colaborativas entre todos os participantes do subprojeto, nas suas práticas cotidianas na escola e cidade;
- Cooperar com a escola parceira nas suas articulações com o a comunidade do bairro e da cidade, na direção da construção do “Bairro-Escola Cajueiro”.

•Ações previstas:

- Contato permanente com o ambiente do Colégio Florentino Firmino de Almeida e participação efetiva em momentos coletivos da vida escolar;
- Reconhecimento, pelos novos bolsistas, da realidade escolar, a partir do estudo do Projeto Pedagógico, relatórios, documentos, vivências e investigações colaborativas;
- Planejamento e execução de propostas de trabalho específicas pelos bolsistas, individuais ou em grupos, referenciadas na proposta global;
- Consolidação do grupo virtual como espaço de registro e debates do subprojeto no Facebook;
- Consolidação de grupo de estudos e grupo de trabalho sobre a docência na educação básica e os diálogos possíveis entre a geografia e as perspectivas pedagógicas que entrecruzam o mundo da escola e o mundo da cidade, na perspectiva das sociabilidades juvenis;

- Levantamento e visita a escolas com projetos inovadores na temática em foco, especialmente às experiências de bairro-escola;
- Contribuição para o aperfeiçoamento do Projeto Pedagógico da escola-parceira, particularmente em termos do seu marco situacional, no que tange a sua inserção no bairro;
- Apoio e participação em projetos/atividades/aulas da escola parceira, especialmente, quando em situações que guardem relações de afinidade com os objetivos deste subprojeto;
- Consolidação do Mapeamento das Potencialidades Socioeducativas do bairro do Cajueiro e colaboração com o Colégio Florentino na interação com a comunidade na direção da construção de um bairro-escola Cajueiro;
- Continuidade dos projetos da horta comunitária e de educomunicação, em fase de elaboração e implementação com a Escola Parceira;
- Desenvolvimento de narrativas autobiográficas e histórias de vida de pessoas da comunidade escolar e do bairro, articuladas às vivências/ investigações preliminares realizadas e ao Mapeamento das Potencialidades Socioeducativas do Bairro do Cajueiro e nos Questionários de reconhecimento do ambiente escolar;
- Elaboração de diagnóstico do ambiente escolar e, posteriormente, do bairro, quanto a questões de acessibilidade e atendimento a pessoas com necessidades especiais, para fins de subsidiar futuras ações de criação de ambientes inclusivos;
- Produção de material de divulgação das ações do subprojeto (a forma dependerá da concepção das propostas específicas de cada bolsista);
- Articulação com outros projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no âmbito do Campus V, em especial, com o “Geocine nas escolas”, com o Grupo de Pesquisa “As Cidades e o Urbano” e as experiências desenvolvidas nas práticas de ensino;
- Promoção de eventos abertos a comunidade geral para divulgação e discussão da temática do subprojeto;
- Participação e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos e eventos da “cidade”, relacionados à temática do subprojeto.

Estratégias de aperfeiçoamento da língua portuguesa dos bolsistas ID no programa, incluindo leitura, escrita, fala, de modo a promover a capacidade comunicativa:

O subprojeto prevê atividades semanais de leitura, escrita, apresentações entre o próprio grupo, e junto à comunidade escolar e do bairro. A experiência em curso tem demonstrado a melhoria progressiva dos bolsistas ID em termos destas competências, inclusive com o reconhecimento e o acolhimento das diversas “linguagens” utilizadas pelos estudantes e da participação no grupo do Facebook para discussões e comunicação entre os membros do grupo. A exigência de produção de relatórios e outros documentos de natureza acadêmica, bem como de produções didáticas e de divulgação, permitirão o desenvolvimento e a compreensão dos diferentes usos da língua em diversos contextos.

Estratégias de acompanhamento dos bolsistas no Programa:

Os bolsistas serão acompanhados através da sua presença e participação nas reuniões semanais e no grupo virtual do Facebook, nas sessões de estudos e atividades desenvolvidas na escola-bairro, além da sua produção escrita ao longo do desenvolvimento do subprojeto, incluídos aí, os relatórios quadrimestrais.

Atividades de socialização do projeto:

Participação nos eventos específicos do Pibid (local e nacional), nos eventos de ensino, pesquisa e extensão da Universidade, da comunidade escolar e do bairro/município;
Promoção de eventos no próprio campus e integrados a outros subprojetos dentro da mesma

<p>área/campo temático; Participação e informes em reuniões do Departamento, Colegiado e NUPE; Elaboração de material impresso e digital para divulgação das ações do subprojeto (folders, banners, blog etc.);</p>
<p>Resultados Pretendidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redimensionamento dos formatos de interação universidade-escola-comunidade, a partir da efetiva parceria em ações de formação para a docência na direção da interação entre a escola e a cidade, assentada em relações horizontalizadas entre todos os membros e participantes do projeto; • Produção e divulgação de conhecimento sobre a docência em geografia e seus desafios, situando-a no campo da formação do cidadão para a vida na “pólis”, através de grupos de estudos e execução de projetos de investigação no campo temático do subprojeto; • Contribuições para o aperfeiçoamento do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, redimensionando-o a partir do exercício dialógico, portanto, horizontal com o cotidiano das escolas de educação básica e suas relações com a comunidade; • Experimentações de processos permanentes de interações teórico-práticas, favorecidas pela ambiência promovida pelos objetivos do Pibid, que pretendem repercutir nas propostas e práticas curriculares dos componentes do curso de Licenciatura em Geografia.
<p>Referências Bibliográficas:</p> <p>¹CARRANO, P.C. Juventudes e Cidades Educadoras. Petrópolis, RJ: Vozes,2003. ²Bairro-Escola – passo a passo, UNICEF/MEC,2007. ³GADOTTI, M. Escola Cidadã, Cidade Educadora. Projetos e Práticas em Processo. In Anais do V Fórum de Educação – CEAP, Salvador, 2003. 4 SANTOS, O professor como intelectual na sociedade contemporânea. Anais... IX ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, vol. III, São Paulo, 1999, p. 14.</p>
<p>Outras informações relevantes:</p> <p>Equipe de Professores/Estudantes Colaboradores/Articulação com outros projetos/atividades do Campus:</p> <p>Prof. Augusto César Rodrigues Mendes, Prof. Hanilton Ribeiro de Souza Prof^a Luciana Cristina Teixeira de Souza, Bolsista IC Genebaldo Júnior</p> <p>O presente subprojeto, conforme já enunciado, dá continuidade ao que se desenvolve em 2012/13, tendo este se iniciado no âmbito de um processo incipiente de interação que já vinha ocorrendo entre a Uneb-Campus V e o Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida, a partir das atividades desenvolvidas pelos graduandos da turma do 2º semestre, nos componentes curriculares de “Práticas de Ensino” do curso de Licenciatura em Geografia, sob a responsabilidade do Prof. Augusto César Rodrigues Mendes, também da área de Estágio e Metodologias do Ensino de Geografia, que , acabou por assumir a coordenação do subprojeto Pibid 2012/2013, Nestes diálogos preliminares, a questão da relação entre a referida escola e o bairro, sempre apareceu como importante nos depoimentos da direção, professores e servidores administrativos, ora como um fenômeno restritivo e de depreciação,oras como uma “porta de saída” para a renovação do projeto político-pedagógico da mesma. Assim sendo, o presente subprojeto continuará com a adesão do referido colega, no sentido da articulação das diversas ações desenvolvidas pela Uneb no Colégio Florentino e no bairro do Cajueiro.</p>

Na mesma direção, continuaremos a parceria com dois outros colegas da área de Estágio e Metodologias do Ensino de Geografia, Hanilton Ribeiro de Souza e Luciana Cristina Teixeira de Souza, que já vem desenvolvendo, em outras escolas, o Projeto “Geocine nas Escolas: um olhar geográfico sobre filmes e documentários”. A proposta que já se iniciou no âmbito interno da escola parceira e deverá ser ampliada para envolver a comunidade do bairro do Cajueiro, a partir da exibição de produções audiovisuais e posterior bate-papo, numa perspectiva intergeracional, ou seja, envolvendo progressivamente, estudantes, professores, pais, mães, responsáveis, lideranças sociais, idosos etc.

Além do Geocine, o Prof, Hanilton Souza vem desenvolvendo, a partir do ano de 2012, no âmbito dos estágios supervisionados por ele coordenados, investigações e produções sobre a temática das cidades e seus potenciais educativos (positivos ou negativos), Além disto, orienta o bolsista de Iniciação Científica Genebaldo Jr, no projeto “ A cidade vivida x a cidade percebida: os usos e vivências na/da cidade e suas contribuições para conhecimento pleno do lugar e de si próprio”, com foco no bairro do Cajueiro. Ambos se vinculam ao Grupo de Pesquisa do Campus V, denominado “As Cidades e o Urbano”, coordenado pelo Prof. James Amorim, com o qual pretendemos interagir com mais frequência nesta nova etapa do subprojeto.

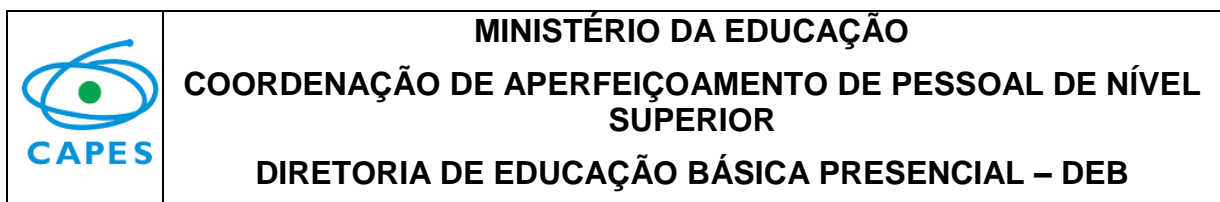
Acreditamos que este trânsito entre atividades de ensino e pesquisa, mediados por um diálogo constante com as demandas da escola parceira, contribuirão para um processo de iniciação à docência que aponte para um futuro profissional investigativo, com senso de autonomia, criativo e com ampla capacidade dialógica com os gestores, com seus pares, com os estudantes, servidores, comunidade do bairro e outras instâncias da cidade.

Cronograma específico deste subprojeto

Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Contato com o ambiente do Colégio Florentino Firmino de Almeida e participação efetiva em momentos coletivos da vida escolar	Março/14	Dezembro/17
Reconhecimento, pelos novos bolsistas, da realidade escolar, a partir do estudo do Projeto Pedagógico, relatórios, documentos, vivências e investigações colaborativas	Entrada do bolsista	6 meses após a entrada
Planejamento e execução de propostas de trabalho específicas pelos bolsistas, individuais ou em grupos, referenciadas na proposta global	Março/14	Dezembro/17
Continuidade de grupo virtual do subprojeto no Facebook	Março/14	Dezembro/17
Continuidade de grupo de estudos e grupo de trabalho sobre a docência na educação básica e os diálogos possíveis entre a geografia e as perspectivas pedagógicas que entrecruzam o mundo da escola e o mundo da cidade, na perspectiva das sociabilidades juvenis	Março/14	Dezembro/17
Levantamento e visita a escolas com projetos inovadores na temática em foco, especialmente às experiências de bairro-escola	A programar	
Contribuição para o aperfeiçoamento do Projeto Pedagógico da escola-parceira, particularmente em termos do seu marco situacional, no que tange a sua inserção no bairro	Março/14	Dezembro/14
Apoio e participação em projetos/atividades/aulas da escola parceira, especialmente, quando em situações que guardem relações de afinidade com os objetivos deste subprojeto	Março/14	Dezembro/17
Consolidação do Mapeamento das Potencialidades Socioeducativas do bairro do Cajueiro e colaboração com o Colégio Florentino na interação com a comunidade na direção da construção de um bairro-escola Cajueiro	Março/14	Junho/14
Continuidade dos projetos desenvolvidos em colaboração com a escola de horta comunitária e educomunicação	Março/14	Dezembro/17

Desenvolvimento de narrativas autobiográficas e histórias de vida de pessoas da comunidade escolar e do bairro, articulados às vivências/ investigações preliminares realizadas e ao Mapeamento das Potencialidades Socioeducativas do Bairro do Cajueiro	Março/14	Dezembro/14
Elaboração de diagnóstico do ambiente escolar e, posteriormente, do bairro, quanto a questões de acessibilidade e atendimento a pessoas com necessidades especiais, para fins de subsidiar futuras ações de criação de ambientes inclusivos	Março/14	Dezembro/14
Produção de material de divulgação das ações do subprojeto (a forma dependerá da concepção das propostas específicas de cada bolsista)	Março/14	Dezembro/17
Articulação com outros projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no âmbito do Campus V, em especial, com o “Geocine nas escolas”, com o Grupo de Pesquisa “As Cidades e o Urbano” e as experiências desenvolvidas nas práticas de ensino	Março/14	Dezembro/17
Promoção de eventos abertos a comunidade geral para divulgação e discussão da temática do subprojeto	1 por semestre	Dezembro/17
Participação e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos e eventos da “cidade”, relacionados à temática do subprojeto	1 por semestre	Dezembro/17
Recursos (previsão orçamentária) - 2014		
	Mês	Valor (R\$1,00)
Material de consumo	Março e agosto (2 x 2.000)	4.000
Deslocamento (Para apresentação de trabalhos do PIBID em eventos de natureza científica ou visitas técnicas do grupo)	A definir	6.000
Diárias (Para apresentação de trabalhos do PIBID em eventos de natureza científica)	A definir	4.000
Serviços (Confecção banner, produção textual, xerox)	Março e agosto	4.000
Observação: esta previsão orçamentária deverá repetir-se no mesmo padrão nos anos de 2015, 2016 e 2017, totalizando R\$ 72.000,00 (R\$ 18.000 por ano – considerando-se a base de cálculo prevista no edital: 750 reais x 24 bolsistas por ano)		

ANEXO B – Detalhamento Subprojeto Identidade – Ano Letivo 2017/2018



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO - ANO LETIVO 2017/2018

SUBPROJETO #VAMOSPRÁRUA -BAIRRO-ESCOLA CAJUEIRO: CAMINHOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA

BREVE HISTÓRICO

O subprojeto *#Vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em geografia*, foi um desdobramento do subprojeto “Itinerâncias da docência em geografia: da escola-cidadã à cidade-escola”, vinculado ao curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia/UNEB – Campus V, que nasceu de um processo de interação com o Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida (“Itinerâncias da docência em geografia: da escola-cidadã à cidade-escola”), e vem se desenvolvendo na referida unidade escolar em 2012 e 2013.

Durante o ano de 2014 a 2016 o subprojeto *#Vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em geografia* realizou juntamente com a comunidade escolar várias atividades através de oficinas pedagógicas abordando uma variedade de temas da área geográfica. Dentre os temas abordados podemos citar: “Geocine nas Escolas: um olhar geográfico sobre filmes e documentários”, meio ambiente, horta escolar, gênero e diversidade etc.

Em 8 de dezembro de 2016 as atividades do PIBID tiveram sua culminância durante o II Seminário de Avaliação do PIBID juntamente com a comemoração do Dia da Consciência Negra. Nesse momento pedagógico os estudantes do colégio puderam apresentar todas as produções realizadas e se expressarem nas variadas linguagens artísticas dentre as quais podemos citar: peça de teatro, exposição de pinturas em telas/telhas, roda de capoeira etc.

Além desse momento exclusivo da participação dos estudantes, os Bolsistas do PIBID juntamente com a Coordenadora fizeram uma apresentação geral acerca do projeto e das atividades ora desenvolvidas durante o ano letivo.

A relação entre o referido colégio e o bairro, entre a própria comunidade escolar (aluno X aluno; aluno X professores, etc.) sempre apareceram como sendo muito importante nos depoimentos da direção, professores e servidores administrativos, ora como um fenômeno restritivo e de depreciação, ora como uma possível percepção para a renovação do projeto político-pedagógico da mesma.

Além disso, durante o desenvolvimento das atividades no ano de 2016 foi percebido pelos articuladores do projeto do PIBID (Coordenadora de área e Bolsistas) um certo “descompasso”: nas ações e atitudes dos alunos do Colégio em relação ao processo de aprendizagem; na convivência entre os próprios alunos, no comportamento que até certo ponto pode ser considerado agressivo; no trato social entre eles etc.

A partir dessas observações e da própria troca de experiências durante o desenvolvimento das atividades, surgiu a ideia em trabalhar com os alunos da escola os conceitos de “identidade e pertencimento” para que os alunos pudessem perceber a importância do seu envolvimento, compromisso e responsabilidade com ele próprio, enquanto sujeito da ação, com a própria escola, com a comunidade etc. Esse movimento inicial (2017) tem como objetivo posterior (2018) a implementação (ou resgate) do Grêmio Estudantil do Colégio.

Considera-se, portanto, que o Grêmio estudantil é um espaço democrático que possibilitaria um maior envolvimento dos estudantes com a comunidade escolar, com o processo decisório dentro da escola etc., fazendo com que eles se tornem agentes no processo de mudança deles mesmos e do próprio cotidiano escolar.

IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E GRÊMIO ESTUDANTIL: O CAMINHO A TRILHAR

O subprojeto #Vamosprárua-Bairro-Escola Cajueiro: caminhos da iniciação à docência em geografia#, no ano letivo de 2017 tem em primeiro momento a intenção em criar um ambiente escolar que possibilite uma maior relação (identidade e pertencimento) dos estudantes e comunidade com o espaço escolar para que em um segundo momento, seja possível a criação (reestruturação) Grêmio Estudantil.

O caminho a ser percorrido inicia-se com oficinas pedagógicas que desenvolverão a ideia de pertencimento e identidade em todas as turmas do colégio, para posteriormente dedicarmos as ações mais voltadas para a construção do Grêmio. Nesse sentido,

[...] levar a discussão da construção da identidade dos adolescentes para dentro da instituição escolar, por considerá-la um local privilegiado de transmissão cultural específica e de produção de sentido para as diversas práticas sociais. As escolas, portanto, funcionarão como fio condutor que une, orienta e exhibe todo um conjunto de referências acerca da construção da identidade dos adolescentes. Para além das instituições, as escolas são comunidades de vida e de destino, cujos membros vivem juntos e numa ligação absoluta (BAUMAN, 2005 *apud* CARVALHO, p. 211, 2012).

Acreditamos que a articulação entre as diversas oficinas pedagógicas, mediados por um diálogo constante com as demandas da escola, contribuirá para um processo de reflexão acerca do conceito de pertencimento. Para que a instituição escolar atinja efetivamente sua função social, é importante que a “comunidade escolar” (gestores, com seus pares, com os estudantes, servidores etc.) desvele sua própria identidade em relação a si e com outras instâncias da sociedade. Para isso a ideia de pertencimento é fundamental, uma vez que

[...] que é através do pertencimento que os alunos podem legitimar suas identidades em seus diferentes contextos de convivência, sobretudo na escola. Pertencer significa partilhar características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença. (CASTRO; VIANA; p. 206, 2013)

Em relação a implementação (resgate) do Grêmios Estudantis, como um segundo momento se dá devido ao acreditar-se que para existir um envolvimento e comprometimento com a função desse espaço democrático, é necessário primeiro que os seus integrantes possuam a motivação, clareza e envolvimento com a função social de uma instituição de ensino. Além disso, o processo que cerca a eleição de um Grêmios Estudantes, requer uma dinâmica interna no cotidiano escolar que exige grau de responsabilidade de todos.

A escola precisa se organizar para atender seus alunos, professores e todos os envolvidos na organização escolar. A estrutura administrativa deve estar preparada para compor com a comunidade, à qual presta serviços, um todo coeso em que as relações são democráticas, sem que cada uma das partes venha a perder sua identidade e características. Isso implica dizer que todos têm de estar cientes do seu papel e de como poderão intervir no processo de ensino de forma eficiente e produtiva. (GIANCATERINO, 2010, p. 107)

Nos caminhos a trilhar, este subprojeto aponta para uma perspectiva interdisciplinar, entendendo que todas as áreas do conhecimento devam contribuir para a construção e desenvolvimento das atividades a serem desenvolvidas.

A atividades propostas serão desenvolvidas através “rodas de conversa” e “oficinas pedagógicas” tendo em vista que esses procedimentos de ensino decorrem do

reconhecimento de que “estratégias” podem revelar-se facilitadoras do processo de ensino aprendizagem.

ATIVIDADES: “OFICINAS PEDAGÓGICAS” DE IDENTIDADE E PERTENCIMENTO”

Ao longo da implementação desse subprojeto, pretende-se colaborar com a formação dos graduandos da referida licenciatura, na perspectiva das possíveis contribuições do campo da Geografia, para a constituição de diálogos mais efetivos entre a vida escolar, dito de outro modo, entre a escola, a sociedade, a “identidade e pertencimento” dos sujeitos da escola.

Algumas questões serviram de horizonte para a construção de nossas “atividades” a partir de observações do cotidiano escolar no ano de 2016.

- Qual o papel educativo/ou (des)educativo das nossas escolas hoje ou quais os valores predominantes no cotidiano escolar e como nele se inserem nossas crianças, adolescentes e jovens?
- De que maneira se dá o comprometimento dos adolescentes e jovens na comunidade escolar na qual estão inseridos?
- Como a escola, e conseqüentemente, a comunidade escola pode contribuir para a “construção de identidade e pertencimento “dos estudantes?”

A partir desses questionamentos foram elaborados pelos bolsistas 07 “atividades “que envolvessem o tema “identidade e pertencimento”. Elas foram organizadas a partir do grau de complexidade e aprofundamento do tema, respeitando as maturidades de cada turma e são denominadas de: “rodas de conversa” e “oficinas pedagógicas.

As “**rodas de conversa**”: consistem em um procedimento de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como objetivo a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia.

Incorporadas aos procedimentos didático-pedagógicos, visam ampliar o arcabouço metodológico de socialização dos conteúdos e de construção do conhecimento, congregando um conjunto de etapas atividades e papéis distribuídos entre os educandos e

articulando argumentos teóricos e ideias produzidas e oportunizadas por intermédio dos debates.

As “**oficinas pedagógicas**”: essa metodologia a que costumamos denominar rodas de conversa congrega na proposta de ensino ora apresenta um conjunto de etapas, atividades e papéis distribuídos entre os educandos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Configura-se através da articulação entre as etapas: de leitura, coordenação e sistematização de ideias centrais e secundárias; exposição dos conteúdos para o estímulo ao debate; facilitação do debate e relatoria analítico-reflexiva numa perspectiva dialógica entre os argumentos teóricos e as ideias produzidas e oportunizadas por intermédio da discussão gerada.

As “rodas de conversa” e “oficinas pedagógicas”, aqui denominadas de “Atividades”, serão desenvolvidas simultaneamente em todas as 05 turmas do colégio (6º A, 6º B, 7º A, 8º A e 9º A) respeitando a maturidade, compreensão e desenvolvimento de cada turma. Ou seja, cada atividade será desenvolvida ao mesmo tempo em todas as turmas). Cada turma será conduzida por uma equipe formada de 03 bolsistas escalados de acordo com turma/turno (em Apêndice) perfazendo um total de 05 equipes (total 15 bolsistas).

A seguir são elencadas as “Atividades” que foram programadas para este primeiro momento que abordaremos o tema “Identidade e Pertencimento”.

Atividade 1: “Rodas de conversa”

Metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção consiste em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Essa atividade será utilizada sempre que necessário, tendo em vista a dinâmica interna de cada turma.

Atividade 2: Oficina “O Boneco”

Tempo	Atividade: O BONECO	Necessidades
10'	Tolerância /organização da turma OBJETIVO: <ul style="list-style-type: none">• Identificar componentes afetivos, culturais, sociais e de conhecimento que constituem a identidade própria e do outro, e que regulam as relações interpessoais.• Relacionar o reconhecimento da própria identidade pessoal com as possibilidades de concretizar o projeto de vida.	

40'	<p>DESENVOLVIMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dividir em seis subgrupos a turma; ✓ Cada grupo um ficará responsável por uma parte do boneco: cabeça, tronco, braços, mãos, pernas e pés. ✓ Cada grupo desenhará uma parte do corpo no papel metro; ✓ Cada grupo irá responder uma pergunta (sugestões seguem abaixo). ✓ As respostas devem ser registradas no interior do desenho (o Boneco). <p>Sugestões de perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Escreva na cabeça o que significa a família na (s) sua (s) vida (s). b. Escreva no tronco o que é escola para você/ vocês. c. Escreva nos braços seus maior (es) sonho (s). d. Escreva nas mãos seus ritmos de música/dança preferidos. e. Escreva nas pernas o que você mais gosta no seu bairro/cidade. f. Escreva nos pés o lugar que gostaria de conhecer. <p>Sugestão:</p> <p>Para que os grupos tenham uma visão geral da dinâmica, é importante que se leiam todas as perguntas antes de iniciar o trabalho. Por fim, cada grupo irá na sequência colar cada parte do corpo e lê o que foi orientado.</p> <p>CONCLUSÃO</p> <p>A partir dessa dinâmica sondar dos alunos (as) através dos questionamentos, o que cada um “descobriu” sobre si, sobre sua identidade e pertencimento.</p>	<p>Papel metro; lápiz; caneta; cola; fita adesiva.</p> <p>Seis cartolinas e seis lápis.</p>
-----	---	---

Atividade 3: Oficina “a escola que temos, a escola que queremos!

Tempo	Atividade 1º dia	Necessidades
10'	<p>Tolerância /organizações da turma</p> <p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conscientizar os alunos sobre a importância da escola e o seu papel perante a sociedade. • Despertar o interesse pelo cuidado e manutenção dos espaços • Fortalecer (reforçar) os valores éticos no que concerne à formação do ser humano; • Entender a necessidade de respeitar e valorizar a todos, além de como se trabalhar em grupo. 	<p>Material impresso, Aparelho de som, Piloto, Lousa.</p>
20'	<p>Atividade 1- Aula expositiva e dialogada (CONHECENDO A ESCOLA E O SEU PAPEL)</p> <p>A Escola é uma instituição que tem por finalidade transmitir conhecimento além de trabalhar valores como a cooperação, o</p>	

20'	afeto, a ética e assim sobretudo formar cidadãos conscientes. Assim o presente projeto procurará trabalhar intimamente a escola como um bem comum a toda uma comunidade, levando de forma cooperativa e dinâmica a formulação do conhecimento. Desta forma o projeto traz como objetivos principais: Inicialmente trabalharemos com a classe em círculo onde, iniciaremos com um texto (poema) reflexivo de PAULO FREIRE "A escola", podendo ser impresso e distribuído com os alunos, (segue poema no final), com o objetivo de conhecer A escola, sua finalidade e de como uma escola é formada.	TV/Vídeo ou retroprojektor.
10'	Em seguida ouviremos a música (GABRIEL O PENSADOR/INTITULADA "ESTUDO ERRADO)" https://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/estudo-errado.html em que relata a escola na visão do aluno e professor e gestor.	Papel metro/ou cartolina, Pincel, Tesoura, Fita adesiva, Cola.
10'	Abrindo o diálogo com os alunos, para se falar um pouco da história do Florentino (a ser pesquisada).	
30'	2º DIA (CONTINUAÇÃO- ESCOLA QUE TEMOS E QUE QUEREMOS) Tolerância /organização da turma Video Patrimônio Escolar https://www.youtube.com/watch?v=OzsfOLBmbkU&feature=youtu.be) Dando continuidade sobre a questão da escola iniciaremos com um vídeo que trata a questão da preservação e manutenção do patrimônio da escola não somente seu mobiliário, mas também a estrutura física e a ética, a proteção e o respeito a todos que fazem parte do corpo escolar e da comunidade ao entorno, sempre aberto aos argumentos. Em seguida os alunos coletivamente construirão um cartaz com a realidade da escola que tem e a escola que eles querem, visto que todos poderão apresentar suas opiniões, além de ser uma forma de se trabalhar em grupo.	

Atividade 4: Oficina "O Despertar do Amanhã"

Tempo	Atividade: O DESPERTAR PARA O AMANHÃ: pintando e redescobindo o Florentino Firmino de Almeida	Necessidades
15'	Tolerância	
10'	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO: <ul style="list-style-type: none"> • Justificativa; • Objetivo; • Apontar as atividades a serem desenvolvidas; • Apontar a importância de se ter representantes de sala; 	Se preferir poderá utilizar o quadro para anotar as atividades a serem desenvolvidas.
20'	I MOMENTO DA ATIVIDADE: <ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma eleição para eleger os representantes de sala (caso a sala não tenha seus representantes). Eleger o líder 	

	<p>de sala e o secretário.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar cada função, exemplo: o líder (tem como função fazer reuniões com a sala para assim coletar as demandas existentes na mesma, se reunir com os outros líderes de sala, diretor, professores e assim apresentar as propostas sancionadas, cuidar da escola entre outras funções). Sobre a função do secretário (vale salientar que ele tem a função de representar o líder quando ausente, anotar as demandas a ser apresentadas ao conselho geral e diretoria, registrar todas as decisões tomadas). • Definir juntamente com a turma as regras a serem seguidas tanto pelos representantes quanto pela própria turma. 	Lousa ou quadro branco (giz ou pincel para quadro branco).
--	--	--

Tempo	II Etapa	Necessidades
50'	A sala deve ser dividida em três grupos: um ficará responsável por elaborar as entrevistas a serem aplicadas a comunidade em torno da escola, ou aos seus pais e parentes, outro grupo ficará responsável pelo questionário a ser aplicado aos professores e funcionários, e por fim o outro grupo levantará questões a serem aplicadas a seus próprios colegas	Folhas de papel ofício, lápis/caneta.
Em casa	Cada grupo deverá aplicar as questões levantadas ao público aos quais foram desenvolvidas, devendo essas respostas ser retornada na próxima semana para discussão.	

Tempo	III Etapa	Necessidades
50'	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão das entrevistas aplicadas a comunidade e elaboração de gráficos ou painéis; • Discussão das entrevistas aplicadas aos professores e funcionários e elaboração de gráficos ou painéis; • Discussão das entrevistas aplicadas aos alunos e elaboração de gráficos ou painéis. 	Papel metro, tesoura, lápis, piloto, régua etc.
50'	<p>IV Etapa do projeto</p> <p>Os alunos/ entrevistadores apresentarão por meio de desenhos, poemas, paródia, peça teatral como eles veem a escola.</p> <p>V Etapa do projeto</p> <p>Optativo: Linha do tempo/ árvore histórica dos ex-alunos. Juntamente com os alunos e a comunidade escolar faremos uma pesquisa dos alunos que passaram pelas escolas e que trilharam por alguma profissão de destaque.</p>	<p>OBS: caso utilize a elaboração de gráficos será necessário a utilização do laboratório de informática (dos com</p> <p>Papel ofício, lápis, caneta, lápis de cor</p>
Atividade		

EXTERNA	Com os dados coletados desenharemos uma árvore ou uma reta e colocaremos a foto e a profissão do ex-aluno, apontando assim a importância do Florentino na vida desses alunos.	etc. Papel metro, régua, imagens fotográficas, piloto, cola etc.
---------	---	--

Atividade 5: Oficina “Propaganda”

Tempo	Atividade: A propaganda	Necessidades
5'	Tolerância/organização da turma	
20'	<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Despertar nos estudantes a afetividade e o pertencimento para com o ambiente escolar; • Refletir a respeito da convivência com colegas e funcionários. <p>DESENVOLVIMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar para os estudantes formarem equipes de no máximo quatro pessoas; • Distribuir uma folha de papel A3 para cada equipe da classe; • Pedir para cada grupo criar uma propaganda do colégio onde estudam, como se eles fossem convidar mais alunos para estudar na escola. 	Papel A3, caneta, lápis, borracha, hidrocór, lápis de cor.
15'	<p>Apresentação das propagandas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada grupo terá de 1 a 3 minutos para apresentar sua propaganda. • A apresentação deve ser um comercial, os alunos devem mostrar o melhor da escola para convencer os adolescentes a quererem estudar nela. 	
10'	<p>Sugestões de perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como foi a experiência de fazer uma propaganda de um espaço que você divide com outros colegas? • O que vocês descobriram sobre a escola? <p>Teve alguma propaganda que você não concorda? Por quê?</p> <p>CONCLUSÃO:</p> <p>Com essa dinâmica trabalharemos com os alunos a questão do pertencimento deles para com a escola, pois eles perceberão o quanto suas atitudes influenciam no funcionamento do ambiente escolar, fazendo com que eles mostrem o melhor que a escola tem para desconstruir a ideia que algumas pessoas da comunidade tem sobre ela, para tentar atrair mais alunos para estudarem no colégio.</p>	

Atividade 6: Oficina “HIP HOP”

Tempo	Atividade - OFICINA Hip - Hop	Necessidades
10'	Tolerância	
30'	<p>MOMENTO I:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Apresentar um breve histórico sobre o surgimento da cultura hip hop nos EUA e no Brasil. <p>Nessa atividade se fará uma retomada das tensões sociais, políticas e culturais vividas pelos EUA na década de 60, agregada com a luta pelos direitos cívicos da população afrodescendente. Na ocasião, a cultura <i>hip hop</i> surge como um movimento de manifestação artística nas ruas, que vai fazer parte da identidade cultural dos negros nos bairros periféricos segregados. As manifestações acontecem na forma de dança (<i>brack</i>), música (rep), pintura (grafite) e outros. Se antes esses sujeitos se utilizavam do movimento artístico para relatar suas vivências, amores, tensões entre gangues etc. Na década seguinte, o movimento ganha força e toma uma conotação política (bifurcação). Torna-se um movimento de contestação e denúncia social das precárias condições de vida que essas pessoas estavam submetidas.</p> <p>No Brasil a cultura <i>Hip Hop</i> apresenta-se como um suporte de atuação na construção identitária dos jovens, pois insere-se no seu cotidiano através música, da dança e da arte de rua, com o propósito de acolher e conscientizar os grupos, os quais o Estado dificilmente chega com uma política de educação transformadora.</p> <p>A cultura <i>Hip Hop</i> está diretamente imbricada com a realidade da juventude periférica e atua na construção e ressignificação de seus laços identitários a partir das práticas espaciais imbricadas no seu cotidiano. Se tornando assim, um movimento de formação e afirmação identitária.</p> <p>MOMENTO II:</p> <p>A ideia principal é fazer com que os estudantes percebam a cultura hip hop como um movimento que se utiliza da arte, para conscientização e politização das minorias contra a lógica hegemônica estabelecida.</p> <p>Nisso, a desigualdade, o preconceito, racismo, a violência a corrupção e o machismo entre outras, aparecem frequentemente nas letras das suas músicas.</p> <p>Para o reforço do assunto trabalhado, o professor irá usar duas músicas de rep (uma de autoria masculina e outra feminina. - Isso possibilitará a desconstrução do rep como espaço de dominação masculina). Na passagem da música, pedirá aos alunos que identifique pontos importantes abordados na música.</p>	<p>Datashow, caixa de som, lousa branca e piloto.</p> <p>Músicas: Racionais MCs (nego-drama) e Karol Conka (tombei)</p>
30'	<p>Em seguida o professor irá anotar esses pontos no quadro, para fazer uma análise crítica da letra da música correlacionada com a abordagem do texto.</p>	

Atividade 7: Oficina “Reciclagem”

Tempo	Atividade “Oficina Reciclagem”	Necessidade
10’	Tolerância	
5’	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO DO DIA <ul style="list-style-type: none">• Oficina de reciclagem: Reaproveitar os resíduos sólidos, para transformá-los em artesanatos.	Computador/ Data show
40’	OBJETIVO – AULA EXPOSITIVA <ul style="list-style-type: none">• Compreender a importância da reciclagem.• Problematizar a importância da preservação do meio ambiente através da reciclagem;• Incentivar novas ideias para a reciclagem na escola• Reconstruir a autoestima, construindo uma nova identidade, vivenciando a transformação de materiais e a transformação de conceitos e pré-conceitos, reciclando suas vidas e adquirindo uma consciência ecológica.	Computador/ Data show
60’	Atividade 2 <ul style="list-style-type: none">• Integração dos grupos. - Estabelecimento de regras, determinando direitos e deveres. - Apresentação e estudo de materiais recicláveis e não recicláveis; - coleta de lixo ao redor da escola; - separação do lixo. Os materiais serão organizados de acordo com o tipo (jornais, revistas, embalagens, papelões etc.).	Computador/ Data show Coleta de lixo
120’	Atividade 3 Construir, em grupos, materiais através da reciclagem: <ul style="list-style-type: none">• utilizando papel e outras técnicas artísticas que utilizem sucata: caixas, jornais, revistas, caixas de ovos etc., combinadas com recorte, colagem, montagens, painéis, desenho, pintura (criatividade dos alunos);• Técnicas artísticas com papel sucata: recorte e colagem, rasgadura, mosaicos, construção de painéis etc. Sugestões: Latas decoradas; Decorações com garrafa pet; Painéis artísticos Quadros de colagem	Caixas, jornais, revistas, caixas de ovos etc., cola, papel, cartolina, pincel, tinta guache, tesoura.
60’	Atividade 4 – Socialização dos resultados - Conversas sobre assuntos relevantes vivenciados na rotina do andamento da oficina. - (a combinar)	

REFERÊNCIAS

BIDINOTO, Vanessa Minuzzi. **A Importância da reciclagem**. Disponível em:

<https://www.crescabrasil.com.br/pessoas/347/material/A%20Import%C3%A2ncia%20da%20Reciclagem.pdf>.

CASTRO, Mauriceia Aparecida de. **A reciclagem no contexto escolar.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/448-4.pdf>

CASTRO, P. A. de; VIANA, C. M. Identidade, Pertencimento e Resiliência no Contexto Escolar: um estudo etnográfico na perspectiva de alunos como pesquisadores. In: CASTRO, Paula Almeida de. (org.). **Desafios e perspectivas na profissionalização docente Pibid/UEPB.** v.1 Campina Grande: EDUEPB, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/42645344-Desafios-e-perspectivas-na-profissionalizacao-docente-pibid-uepb-volume-1.html>

GIANCATERINO, Roberto. **Supervisão escolar e gestão democrática.** Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

NETO, T N. Movimento *hip-hop* do mundo ao lugar: difusão e territorialização. **Revista de Geografia**, nº especial v 1. São Paulo, 2013.

RAP, Movimento hip hop, 2006 Disponível em <http://www.movimentohiphop1.hpg.ig.com.br/histor.htm> Acesso em: 20 março 2017.

SOUZA, R M. **Cultura Hip Hop. Identidade e Sociabilidade:** Estudo de Caso do Movimento em Palmas. Tocantins, 2009.