



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA E O USO DAS TIC NO
PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/UFMT**

MARIA AUGUSTA CELLOS

Brasília/DF

2014

MARIA AUGUSTA CELLOS

**LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA E O USO DAS TIC NO PROGRAMA
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID/UFMT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

Linha de Pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação – ETEC.

MARIA AUGUSTA CELLOS

**LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA E O USO DAS TIC NO PROGRAMA
DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID/UFMT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa.

Brasília, 25 de junho de 2014.

Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa – Professor Orientador
Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa
Examinador – Universidade Católica de Brasília (UCB)

Professora Dra. Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana
Examinadora – Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. Lúcio França Teles
Suplente – Universidade de Brasília (UnB)

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAPRO	Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EEAAR	Escola Estadual André Avelino Ribeiro
EMIEP	Ensino Médio Integrado a Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ETEC	Linha de Pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Educação Superior
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDI	Planejamento de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Plano Político-Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SBPC	Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência
SEDEX	Serviço de Encomenda Expressa
UFGO	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UnB	Universidade de Brasília
UNIC	Universidade de Cuiabá
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus pela vida, saúde, sabedoria, proteção e amor, do qual sou totalmente dependente. À minha família – Minha mãe, irmão, irmãs, em especial a minha irmã Márcia Bianca e seu esposo Anderson que me acolheram em sua residência em Brasília nesses dois anos entre as vindas de Cuiabá-MT à Brasília-DF, sempre me ajudando e apoiando nos momentos mais difíceis.

Minha gratidão eterna!

Ao meu orientador Carlos Lopes pela paciência, compreensão, sensibilidade, carinho e pela oportunidade de me ensinar. A todos os professores do mestrado que contribuíram grandemente para o meu crescimento profissional. Aos sujeitos dessa pesquisa que tornaram possível nosso estudo. Às amigas Ivani, Nilza e Silvia pelo apoio nos momentos que precisei. A todas as minhas colegas de mestrado, em especial aquelas que se tornaram grandes amigas.

Meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

Este estudo buscou analisar de que maneira o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se configura como um diferencial no processo de formação dos licenciandos de Geografia no contexto do PIBID/UFMT, coordenada pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Foi utilizado o método estudo de caso de natureza descritivo e exploratório, em que as fontes de coleta de dados foram os documentos do PIBID, memorial descritivo e entrevistas semiestruturada realizadas com cinco Pibidianos. Fundamentado em Montagner (2007) e Bourdieu (1996), nosso estudo buscou nas trajetórias dos cinco pibidianos traços que pudessem explicitar de que maneira o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se configura como um diferencial no processo de formação dos licenciandos de Geografia no contexto do PIBID/UFMT. Para dar conta da questão da formação docente, utilizamos os referenciais constantes dos escritos de vários autores, dentre eles situamos Veiga (2009) e no referente às TIC utilizamos os fundamentos propostos por Feenberg (2010). A análise dos dados coletados explicitou que os pibidianos, sujeitos da pesquisa, reconhecem a importância do uso das TIC como um diferencial nos processos vivenciados, assim como assumem que essa ferramenta é um fator positivo no processo de formação docente. No entanto, nossa interpretação é de que esse diferencial não pode se restringir a um “saber fazer” e “saber usar” às TIC. Assim, mesmo sendo desejável a apropriação desta habilidade é essencial também apropriar-se de um “saber pensar” sobre e a partir das interações do sujeito com as tecnologias. Assim, mesmo considerando as contradições vivenciadas no processo de implementação do PIBID, a exemplo das dificuldades estruturais e financeiras apontadas pelos pibidianos, traduzindo-se muitas vezes como uma política compensatória, camuflando as verdadeiras necessidades do trabalhador da educação, a exemplo da valorização da sua carreira no magistério, a criação de condições adequadas de trabalho, investimentos suficientes para a promoção de condições para a formação de novos professores, dentre tantos outros aspectos, em linhas gerais a visão dos licenciandos do curso de Geografia, traduziram que o mencionado programa vem se constituindo como um espaço importante de formação docente.

Palavras chave: Tecnologias da Informação e Comunicação. Geografia. Trajetória. Docência. PIBID/UFMT.

ABSTRACT

The objective of this study was to assess how the use of Information and Communication Technologies (ICTs) become an advantage in the process of education of Geography licentiate students, in the context of the Institutional Teaching Qualification Scholarship Program (PIBID), coordinated by the Federal University of Mato Grosso (UFMT). The methodology used was a case study of descriptive and exploratory nature in which data was collected from PIBID documents, descriptive memorial and semi-structured interviews with five PIBID members. Based on Montagner (2007) and Bourdieu (1996) our study searched in the trajectory of five PIBID members: characteristics that may explicit how the use of information and communication technologies (ICTs) become an advantage in the process of education of Geography licentiate students, in the context of the PIBID/UFMT. To approach the matter of teaching qualification we used references in the literature of many authors such as Veiga (2009), and for the ICT we searched the fundamentals of Feenberg (2010). Data analysis showed that the PIBID members subject to the research recognized the importance of the use of ICTs as an advantage in the processes experienced, as well as admitting this tool is a positive factor in the process of teaching qualification. Notwithstanding, our interpretation is that this advantage cannot be restricted to “knowing how to do” or “knowing how to use” ICTs. Thus, although this ability is desirable, it is essential to acquire also the ability to “know how to think” about and through the subject’s interactions with technologies. Even considering the contradictions experienced in the process of PIBID implantation, as the structural and financial difficulties demonstrated by PIBID members, viewed mostly as compensatory politics covering up the real needs of the educational worker, as career appreciation, the creation of adequate work conditions, sufficient investments for the promotion of conditions for the formation of new educators, among many others, in general, the opinion of the Geography licentiate students demonstrate that such program has become an important space for teaching qualification.

Keywords: Information and Communication Technologies, Geography, Trajectory, teaching qualification, PIBID/UFMT.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO	11
1.1 A Formação do Professor no Contexto da Política Neoliberal.....	11
1.2 Concepções de Formação de Professor: atual contexto político social	14
1.3 A Formação do Professor para a Prática Docente Reflexiva e Investigativa	17
CAPÍTULO 2 AS TIC COMO INSTRUMENTO DE REINVENÇÃO E DINAMIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	26
2.1 A Influência das TIC na Vida em Sociedade.....	26
2.2 A Construção das nossas Referências.....	28
2.3 TIC – A Informação e o Conhecimento.....	32
2.4 A Questão das Trajetórias e seus traços.....	39
CAPÍTULO 3 O PIBID COMO POSSIBILIDADE DE UMA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA O TRABALHO DOCENTE E PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DO LICENCIANDO	48
3.1 Situando o PIBID/UFMT.....	48
3.2 O PIBID – Subprojeto de Geografia/UFMT.....	55
3.3 O PIBID no Contexto da Escola Estadual “André Avelino Ribeiro”	57
CAPÍTULO 4 METODOLOGIA DA PESQUISA	60
4.1 Estudo de Caso	60
4.2 O Contexto da Pesquisa	61
4.3 Os Eixos – Sujeitos da Pesquisa.....	66
4.4 Os Instrumento de Coleta de Dados.....	67
4.4.1 Situando as memórias.....	67
4.4.2 A entrevista semiestruturada	68
CAPÍTULO 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS	69
5.1 Análises dos Dados Coletados junto aos Pibidianos	69
5.1.1 Primeiro Eixo – trajetórias dos licenciandos: origem social, contexto familiar e formação escolar	70
5.1.2 Segundo Eixo – práticas educativas e TIC.....	78
5.1.2.1 Condicionantes que favorecem o uso das TIC.....	79
5.1.2.2 Condicionantes que dificultam o uso das TIC	83
5.1.3 Terceiro Eixo – o PIBID como diferencial na formação dos licenciandos.	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
Apêndice A – Questionário Aplicado aos Pibidianos.....	106
Apêndice 2 -- Modelo de Termo de Consentimento de Entrevista.....	109

INTRODUÇÃO

As constantes e rápidas mudanças que ocorrem no mundo globalizado vêm criando novas demandas para o âmbito escolar. Nesse contexto, emergem as discussões acerca da busca de formação de um novo educador que possua um perfil que lhe possibilite mudar rotinas e atitudes antes utilizadas em sala de aula. Com isso surgem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação, como exemplo da necessidade de propiciar um ambiente atrativo para os alunos, criando ainda condições para a construção de conhecimentos adequados ao mundo atual (OLIVEIRA, 2009).

Notamos que a instituição escolar passa a ser impulsionada e permanentemente desafiada a adotar as mudanças diante das transformações que ocorrem na sociedade, a exemplo do uso das TIC na educação. Todavia, concordamos com Bourdieu (2008) ao afirmar

[...] somente uma instituição cuja função específica é a de transmitir, ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar, ainda que parcialmente, as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar à incitação à prática cultural (BOURDIEU, 2008, p.61).

Entendemos que os desafios postos pela utilização das TIC na educação poderão criar oportunidades para se problematizarem as práticas pedagógicas hoje vigentes e contribuir para a “abertura” das portas da “escola e das salas de aulas”. Entendemos, também, que há a necessidade de se criarem condições para que a instituição escolar passe a desempenhar a função que lhe cabe, de fato e de direito, ou seja, “a de desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres”. (BOURDIEU, 2008, p. 62).

Emerge, então, o interesse em desenvolvermos uma pesquisa com a intencionalidade de investigar os traços das trajetórias dos licenciados em Geografia e o uso das TIC no Programa de Iniciação à docência PIBID/UFMT, em especial no curso de formação de futuros educadores.

Ressaltamos que ainda no ano de 2009, quando houve a oportunidade da realização de um curso de Tecnologias da Informação na Escola Estadual “André Avelino Ribeiro”, pudemos perceber que o uso destas novas ferramentas como computador, *internet*, retroprojetor, celulares, máquinas digitais, televisão, vídeos e tantos outros, parecia facilitar a prática do educador no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, criando condições para um possível rompimento com as questões históricas relativas ao método tradicional de ministrar aulas, vigentes no contexto escolar.

Mencionada situação pôde ser vivenciada de forma mais intensa, por ocasião da implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso (PIBID/UFMT), na escola em que atuávamos e que, posteriormente, desenvolvemos um trabalho como supervisora do referido programa. Observamos, por exemplo, que as práticas dos licenciandos em Geografia, bolsistas do PIBID/UFMT na Escola Estadual André Avelino Ribeiro, tendiam a diferenciar-se qualitativamente das práticas diárias dos demais professores da instituição. Neste contexto, emergem nossas primeiras indagações: será que a utilização, de forma acentuada, dos recursos tecnológicos nas suas formações seria um diferencial que estaria contribuindo para a melhoria das práticas pedagógicas realizadas por eles?

Nesse sentido, a presente pesquisa se justifica tendo por base as possibilidades de realização de uma reflexão de cunho compreensivo, acerca do uso das TIC na formação e prática educativa dos licenciandos em Geografia, futuros professores, inseridos no PIBID/UFMT.

Nosso estudo justifica-se, também, porque entendemos que a investigação de questões, envolvidas no desenvolvimento de programas, a exemplo do PIBID, em que os acadêmicos utilizam novos elementos em suas práticas pedagógicas, poderá vir a contribuir e incentivar os professores e servidores das instituições de ensino da educação básica no aprendizado da utilização de novos recursos tecnológicos. Acreditamos, ainda, que isso ocorrerá de tal modo que possam extrair o máximo das ferramentas que são colocadas à disposição para o desenvolvimento de suas aulas; e assim, abordarem, de forma mediadora, os conhecimentos com seus alunos.

Para Oliveira (2009), por exemplo, faz-se necessário investir na formação de professores, envolvendo todos que atuam no ambiente escolar de forma interativa. Segundo a autora, o processo de formação poderá favorecer a construção do conhecimento, com experiências diferenciadas e a troca de informações, o que certamente levará a uma aprendizagem significativa e prazerosa. Nesse contexto, toma sentido o desenvolvimento de projetos com temas relacionados com a realidade e o cotidiano dessa comunidade (OLIVEIRA, 2009).

Todavia, não podemos desconsiderar as questões que vêm sendo postas por Morin (2000). Para o autor, a utilização da informação fragmentada “de acordo com as disciplinas” pode não atuar com “vínculo entre as partes e a totalidade” o que exigiria a substituição por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade e seu conjunto (MORIN, 2000, p.14).

Assim, nossa pesquisa tem como desafio desencadear uma reflexão, a partir dos traços das trajetórias dos licenciandos de Geografia do PIBID/UFMT, frente ao uso e aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação nas práticas educativas desenvolvidas na Escola Estadual André Avelino Ribeiro.

Situada numa abordagem qualitativa, a presente pesquisa se constitui como um estudo de caso, ocasião em que utilizamos como fontes os documentos do Programa PIBID/UFMT, os memoriais descritivos dos licenciandos integrantes da pesquisa e, para complementar tais dados, utilizamos ainda de entrevistas semiestruturadas.

Assim sendo, reiteramos que o presente estudo tem como objetivo geral analisar de que maneira o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação se configura como um diferencial positivo no processo de formação dos licenciandos, alunos do Curso de Licenciatura em Geografia, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID/UFMT.

Na busca do atendimento do objetivo acima citado, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar nas trajetórias dos licenciandos de Geografia do PIBID/UFMT, o momento de contato dos licenciandos com as TIC.

- Conhecer as experiências dos pibidianos com as TIC, considerando sua origem social, o contexto familiar e sua formação escolar.
- Identificar a visão dos licenciandos de Geografia-PIBID/UFMT em relação ao uso das TIC e os condicionantes que favorecem e dificultam o seu uso.
- Identificar e analisar os elementos que caracterizam o diferencial do PIBID/UFMT- Geografia no espaço de formação dos licenciandos.

Este estudo foi concebido em seis partes. Na primeira, temos Introdução, apresentamos a motivação para a realização da pesquisa, a justificativa, anúncio da metodologia e seus objetivos.

Na segunda, denominada “Formação e Trabalho Docente na Perspectiva da Emancipação”, apresentamos o cenário da *práxis* – ação e dimensões da formação docente e questões valorativas implicadas, a influência da política neoliberal no contexto da formação docente, apontando as novidades e inovações neste processo, assim como problemas, obstáculos e desafios apresentados face ao novo e seu impacto na gestão das políticas públicas para a educação.

Na terceira parte, denominada de “As TIC como instrumento de reinvenção e dinamização do trabalho docente”, descrevemos o cenário teórico, com a conceituação de categorias chaves que podem mediar a discussão sobre o uso das TIC como possibilidade de inovação junto à prática docente.

Na quarta parte, denominada de “O PIBID como possibilidade de uma formação emancipatória para o trabalho docente”, evidenciam-se os referenciais relativos ao programa, bem como as implicações do mesmo no contexto da formação docente, a partir da realidade que envolve os licenciandos de Geografia da UFMT.

Na quinta parte, situamos a Metodologia adotada na investigação, os referenciais que fundamentam a pesquisa qualitativa, a perspectiva subjacente ao estudo de caso, e utilizamos como fontes os documentos como: os memoriais descritivos dos licenciandos, e ainda utilizamos das entrevistas semiestruturadas.

Na sexta parte, realizamos a análise dos dados coletados junto aos pibidianos, tendo por base os três eixos definidos ao longo do trabalho: no primeiro momento, apresentaremos alguns traços da trajetória e da origem social dos licenciandos de Geografia no PIBID/UFMT; no segundo, a visão destes de em relação ao uso das TIC e os condicionantes que favorecem e dificultam o seu uso; e por fim, no terceiro momento, buscamos identificar os elementos que caracterizam o diferencial do PIBID/UFMT- Geografia como espaço de formação dos mesmos.

Nas Considerações Finais, fazemos algumas indicações acerca dos resultados de nossa pesquisa, ocasião em que indicamos que, mesmo considerando as contradições da implementação de projetos educacionais no contexto de uma sociedade neoliberal, em linhas gerais a visão dos licenciandos do curso de Geografia, participantes do PIBID/UFMT, traduziu que o referido programa vem se constituindo como um espaço importante de formação docente, sendo este um diferencial para os mesmos.

CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO

A escola pública vem sendo historicamente concebida como um possível espaço de desenvolvimento de projetos comprometidos com a emancipação humana, visando à formação cidadã. Porém, tendo em vista a dinâmica da realidade, em função das mudanças políticas, econômicas e tecnológicas que afetam o mundo na perspectiva da globalização, a referida instituição vem sofrendo influências que tem determinado novas formas de pensar e desenvolver o processo educativo (JIMENEZ, 2005, p.1).

Diante do exposto, podemos dizer que a agenda neoliberal vigente vem sendo questionada no que diz respeito às políticas públicas, suas finalidades, seus antecedentes históricos, bem como suas consequências para o sistema educacional, como também para a constituição das diretrizes para a formação docente.

1.1 A Formação do Professor no Contexto da Política Neoliberal

Jimenez (2005), em seu artigo denominado *Consciência de classe ou cidadania planetária? Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo de formação do educador* mostra que as principais teorizações que dominam o campo da formação e da prática docente se dão à luz da crítica marxista, sob o prisma da propagada crise dos paradigmas nas ciências sociais. Ainda referindo-se ao conjunto de paradigmas da formação docente, a autora afirma que “o conjunto eclético de paradigmas da formação docente está marcado, necessariamente, pela reedição de antigas concepções tomadas em parte do tecnicismo, do cognitivismo e do humanismo (JIMENEZ, 2005, p.1).

Assim, indica que para além das marcadas particularidades, os pensadores atuais da educação podem estar mantendo certo distanciamento da perspectiva crítica e contextualizada necessária à compreensão da educação na atualidade, em especial no se refere à articulação da educação à lógica do mercado, vinculando, assim, às

exigências apresentadas pela crise estrutural do capital ao projeto educacional vigente (JIMENEZ, 2005).

Para Jimenez (2005), as contradições, que perpassam a vida da sociedade contemporânea, podem ser visualizadas por meio das grandes tempestades emergidas de problemas sociais dramáticos, que vão desde o desemprego, a miséria, a violência, a corrupção que atravessa todas as fibras da sociabilidade cotidiana, resultando em solidão, estresse, medo, epidemias, guerra, banalização da vida, dentre outras questões. Segundo a autora, tudo isso ocorre num contexto em que convivemos também com significativos avanços tecnológicos, quem sabe os maiores da história do mundo, o que deveria abrir possibilidades de desenvolvimento pleno para toda a humanidade (JIMENEZ, 2005, p. 2).

Jimenez (2005) situa, ainda, que a questão do fetiche tecnológico, que tem o foco na centralidade do mercado, caracteriza-se como sendo responsabilidade primeira das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, desde o advento da revolução industrial, moldando a forma de ser do processo produtivo pelo Taylorismo e Fordismo até o Toyotismo contemporâneo (JIMENEZ, 2005, p.2).

Ao situar essa revolução tecnológica no contexto das visões pós-marxistas, Jimenez (2005) mostra que também elas reforçam a perspectiva da importância da referida revolução. Embora realize uma crítica aos conteúdos e estratégias capitalistas, condenando suas formas neoliberais de manifestação, acabam confundindo-se, da mesma forma com o ideário liberal, posicionando-se contra a centralidade do trabalho e desqualificando a organização coletiva da classe trabalhadora, como estratégia de luta pela superação do capital, na qual podemos entender que os trabalhadores em geral e os professores em particular não estão imunes a essas contradições (JIMENEZ, 2005, p. 2).

Como a política neoliberal tenta a todo custo garantir a hegemonia do capitalismo, Jimenez (2005) mostra que, não por acaso, o ideário da qualidade total invadiu os meios educacionais, instituindo, o que vem sendo apregoado aos quatro cantos como a pedagogia da qualidade total. A premissa é assumir a escola como uma empresa que deve oferecer aos clientes um produto de qualidade: a educação. A ideia

é formar um novo trabalhador, com competências teórico-práticas para assumir um posto de trabalho, em consonância com as necessidades do mercado e tendo por base ainda uma sociedade em constante mutação (JIMENEZ, 2005). Segunda a mesma autora,

[...] trata-se da formação de um novo trabalhador com característica de polivalência, capaz de, no trato dos novos instrumentos de trabalho, ser ágil e flexível no raciocínio e na tomada de decisões, além de mostrar-se também harmonioso, cooperativo, emocionalmente equilibrado (JIMENEZ, 2005, p. 5).

É diante deste novo modelo de trabalhador que podemos situar o que caracteriza hoje o projeto educacional vigente. Conforme Jimenez, “este visa atender a essa nova política trazendo para este âmbito o modelo de competências, transferido do campo da sociologia do trabalho, do discurso empresarial, dentre outras questões” (JIMENEZ, 2005, p. 5).

Entendendo então que no contexto do projeto neoliberal, a educação, tem sua finalidade precípua definida, tendo como parâmetro as necessidades de cada classe social, concordamos uma vez mais com Jimenez (2005) que a escola pode estar atuando como irradiadora de ideologias e contra ideologias, já que a mesma vem sendo um *lócus* em que a luta de classes pode estar sendo reproduzida.

Conforme Jimenez (2005) fica evidente, portanto, que em se tratando das políticas neoliberais, o estado passa a cumprir com suas funções preconizadas pelo *WelfareState*.¹Dessa forma, a autora reitera que as políticas sociais, no contexto neoliberal, acabam por instrumentalizar a política econômica, tendo em vista que promove a reestruturação e descentralização dos serviços governamentais, diminuindo suas ações, transferindo para o setor privado os recursos sem interferência do Estado. Neste contexto, mostra que

¹ *WelfareState*: expressão que surgiu na Europa que significa Estado de Bem Estar Social concepção de que existem direitos sociais indissociáveis à existência de qualquer cidadão como: saúde e educação em todos os níveis, auxílio ao desempregado, garantia de uma renda mínima, recursos adicionais para sustentação dos filhos, etc. Disponível em: <<http://www.portalsocial.ufsc.br/publicac...>>. Acesso em: 05/05/2014.

[...] a adoção da concepção de Estado mínimo, isto é, o investimento dos recursos públicos em políticas sociais concederia às pessoas o acesso mínimo a todos os direitos inerentes à vida em sociedade, tais como Educação, Saúde, Habitação, Transporte, bem como as condições essenciais para aumentar a expectativa de vida da classe empobrecida. (JIMENEZ, 2005, p.7).

Referindo-se às políticas sociais vigentes, Saviani (1997) traz à discussão a questão das políticas compensatórias. Segundo o autor, estas políticas acabam por cumprirem o papel de promoção e garantia da chamada equidade social, todavia, seu preço é o empobrecimento dos setores médios urbanos, sem prejudicar os interesses das classes dominantes. Dessa forma, o domínio do mercado gera o enfraquecimento das instituições públicas, da cultura e da solidariedade (SAVIANI, 1997, p. 218).

Tudo isso nos faz retomar a nossa temática de pesquisa, referente à formação dos licenciandos de Geografia do PIBID/UFMT. Temos observado que nos últimos tempos a questão da melhoria da qualidade da Educação no Brasil vem sendo amplamente discutida. Todavia, encontramos constantes apontamentos do possível atrelamento dessa formação às condições de trabalho e à questão salarial, sendo estes vistos como fatores desencadeantes do fracasso da educação pública. E é neste contexto que possivelmente podemos justificar a implantação de Programas como o PIBID no Brasil. O programa tem por objetivo possibilitar a formação de futuros docentes para atender às demandas do contexto educativo, de forma mais eficaz (CAPES, 2012, p. 2).

Mesmo não sendo nosso objeto de investigação, todavia visando compreender as políticas relacionadas à formação de professores na atualidade, a exemplo do PIBID, no item seguinte sistematizamos, de forma sintética, algumas das concepções de formação de professor no atual contexto político social.

1.2 Concepções de Formação de Professor: atual contexto político social

Ao longo dos tempos, tem sido recorrente nos discursos oficiais e acadêmico-científicos, ainda que perpassados por interesses diversos, a temática “Concepções de Formação de Professores” como elemento essencial para a garantia da melhoria da qualidade de ensino.

Contudo Nóvoa (1997), ao refletir acerca da formação de professores, indica que, no contexto da formação docente, fica evidente uma lacuna tanto no que se refere à concepção quanto a sua organização epistemológica e prática, o que faz com que perpetue certa dificuldade de materializar as concepções e modelos inovadores que poderiam permitir melhores condições para a apreensão da profissão do ofício de ser professor.

Dentre os muitos estudos e pesquisa acerca da temática formação de professores, em âmbito nacional e internacional, Garcia entende que

Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens por meio das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Mizukami (2008) completa essa ideia ao afirmar que

[...] a literatura sobre formação de professores reiteradamente tem colocado que os processos de aprender a ensinar e de aprender a ser professor são lentos, pois iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida profissional. A escola e outros espaços de conhecimento são contextos importantes nessa formação (MIZUKAMI, 2008 p. 389).

Mizukami reitera ainda que a formação docente é ressignificada quando passa a se relacionar aos saberes construídos ao longo da vida profissional que interferem de forma pontual na mobilização e constituição dos saberes docentes.

Fiorentini (1998) realiza um estudo de pesquisas sobre a formação docente e do desenvolvimento profissional nas últimas duas décadas e verifica uma crescente preocupação em focar os saberes docentes na formação de professores. O autor indica elementos importantes para o repensar do trabalho docente, considerando os diferentes aspectos da história pessoal e profissional do professor.

Intensificados no final da década de 1990, os escritos sobre a identidade profissional, a exemplo dos estudos de Nóvoa (1995) e Fiorentini (1998) apresentamos

saberes docentes como sendo um dos aspectos mais importantes a serem focados nas pesquisas sobre formação dos professores.

No Brasil, tal realidade ganha expressão em 1995, quando passa a existir a intenção de realizar um mapeamento da formação profissional referente à educação. Machado (2008) menciona que, caracterizado pelo fazer, o histórico da educação profissional, é perpassado pela presença de professores leigos, sem a devida preparação docente. Segundo o autor, nessa direção, as ações que objetivavam a mudança dessa realidade, nos últimos tempos, vêm aumentando consideravelmente sem que haja o estabelecimento ou caracterização no que se refere ao rigor e à sistematização necessária que a questão requer (MACHADO, 2008).

Monteiro (2003) entende que o desenvolvimento profissional envolve várias situações e momentos que favoreçam ações que evidenciam as aprendizagens que focam o processo de aprender a ensinar, além do crescimento intelectual e profissional dos professores, no sentido que pressupõem evolução e continuidade, além do caráter contextual e organizacional.

Segundo Machado (2008), é perceptível a carência de docentes de áreas importantes do conhecimento para atuar na Educação Básica, como por exemplo, da Matemática, Física e Biologia. Como forma de mudar tal quadro, um caminho pode ser a mudança nos currículos dos cursos de graduação, e também as formas de financiamento das instituições, na perspectiva de dotar as instituições de ensino superiores de condições viáveis para possibilitar o melhor desempenho da sua função.

Como forma de valorizar esta ideia, Garcia (1999) entende que para o ensino da docência ser desenvolvido como profissão, é essencial, assim como em outras profissões, certificar de forma rigorosa que as pessoas, que a exercem, sejam dotadas de um domínio adequado de ciência, técnica e arte da mesma, a qual seja traduzida em competência profissional.

Monteiro (2003) defende a ideia de que a escola se configura como espaço privilegiado e básico para o processo de construção da identidade profissional. Assim, este processo implica

[...] considerar a escola e o trabalho docente enquanto espaços formativos, que são tomados como princípio curricular de todo o processo de formação. Sendo para tanto necessário trabalhar com os acontecimentos que fazem parte da escola, relacionando-os com o movimento das mudanças culturais e sociais, para num processo coletivo e compartilhado problematizar e intervir nessa realidade. Essa dinâmica, que entende o processo de formação como um processo de desenvolvimento profissional, possibilita a incorporação da experiência profissional no processo de formação, visando à construção da identidade profissional calcada na produção de conhecimentos e no desenvolvimento da autonomia do professor (MONTEIRO, 2003. p. 15).

Podemos situar, então, que em uma perspectiva macro, as políticas públicas definem a realidade educacional do país; em uma perspectiva micro, são os projetos pedagógicos desenvolvidos na instituição de ensino superior que possibilitam a implementação dessas políticas.

Dessa forma, no item seguinte buscaremos situar uma das perspectivas de formação de professores, tendo a prática docente como um elemento importante para o seu desenvolvimento.

1.3 A Formação do Professor para a Prática Docente Reflexiva e Investigativa

Estudiosos² como Tardif (1991), Schön (1992), Zeichner (1992), Zeichner e Liston (1999), Nóvoa (1997), Garcia (1999), Alarcão (1996), Mizukami (2008), entre outros, adotam a abordagem reflexiva no que se refere à prática como essencial na formação de professores.

Nóvoa (1997) argumenta que os modelos de formação, que visam à preparação de professores reflexivos, devem direcioná-los a assumirem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e participarem efetivamente das políticas educativas, sendo valorizados, uma vez que um profissional competente será sempre aquele que sabe tomar decisões específicas diante das situações problemas que

² Não é nosso objetivo nesta pesquisa realizar uma análise comparativa entre os pressupostos teóricos desses autores e como se apresentam ou não no PIBID - Geografia/ UFMT. A intenção é apresentar, nessa parte da dissertação, alguns aspectos da discussão teórica sobre “modelo” de formação de professores.

surtem na sua prática docente, demonstrando possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Todavia, para o autor supracitado, não se pode falar de professor reflexivo ou de reflexão sobre a prática, sem se referir às teorias de Schön, mesmo considerando que ele apresente uma perspectiva teórica diferente dos demais teóricos crítico-reflexivos como Zeichner, Alarcão, dentre outros que colaboram nessa discussão (NOVOA, 1997). Ainda sobre a perspectiva do professor reflexivo, a partir das proposições de Schön (1992), destacamos Contreras (2002) como uns dos autores que faz uma crítica a essa perspectiva. Segundo Contreiras (2002), as pesquisas de Schön não abarcavam uma mudança institucional e social, apenas alcançavam as práticas individuais dos professores, não contemplando, portanto, a formação do professor-profissional defendido por ele.

Ao situarmos a proposta de formação tendo por base a reflexão-na-ação, conforme preconiza Schön (1992), temos o entendimento de que ela se refere ao processo de aprendizagem do professor, a partir da análise e interpretação própria de sua atividade enquanto ela ocorre.

Schön (1992) traz para este contexto – o da reflexão na ação – a questão da reflexão sobre a ação, ou seja, a reflexão depois da ação ocorrida enquanto aquela em que o sujeito pode adotar um significado diferente do anteriormente atribuído. Assim, a percepção de Schön (1992) é a de que a formação desse professor capaz de refletir na e sobre a sua prática deve ser feita por meio de um “*praticum reflexivo*”, que consiste no aprender fazendo. Isto significa que os alunos comecem a praticar, juntamente com os que se encontram na mesma situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão fazendo.

Para o autor, os alunos devem praticar na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos. Assim, os *practicuns* reflexivos para os professores podem ocorrer nos diferentes estágios da formação e da prática profissionais (SCHÖN, 1992, p.89-90).

Alarcão (1996), ao tentar compreender as ideias de Schön, explica as noções de conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão sobre a ação; e reflexão sobre a

reflexão na ação. Segundo a autora, o conhecimento na ação é aquele que os profissionais demonstram na execução da ação; é tácito e se manifesta na espontaneidade do bom desempenho de uma ação. O profissional não consegue falar do seu conhecimento, mas é capaz de descrevê-lo pelo uso da linguagem. Esse conhecimento na ação é dinâmico e produz a reformulação da ação.

Tendo por base as perspectivas acima, entendemos que a capacidade dos professores refletirem no decorrer da própria ação e conseguirem reformular o que se está fazendo, consiste numa reflexão na ação. Da mesma forma, o fato de reconstruir mentalmente a ação e refletir sobre ela, configura uma reflexão sobre a ação.

É nesse contexto que situamos o PIBID. A nosso ver, esse programa se configura em uma das possibilidades de criar condições de que os licenciados, futuros docentes, reflitam a ação desde o planejamento, execução e pós- execução da mesma.

A reflexão sobre a reflexão na ação ajuda o profissional a construir a sua forma pessoal de conhecer, determinar as suas ações futuras, compreender outros problemas ou descobrir soluções novas. Dessa forma, essa última, a reflexão sobre a reflexão na ação, seria o tipo de reflexão que mais pode contribuir para o desempenho profissional do professor.

Para Schön (1992), de acordo com Alarcão (1996), a atuação inteligente é flexível, situada e reativa, portanto, produto da integração de ciência, técnica e arte denominada de *artistry*, que consiste

[...] no saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (ALARCÃO, 1996, p. 13).

Por compreender que a formação de professores deva proporcionar no mínimo a possibilidade de professores questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais, Garcia (1999) entende que é necessário adotar uma perspectiva e uma postura que traduza a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Significa que estes sejam

compreendidos não como consumidores, mas como atores capazes de gerar conhecimento e de valorar o desenvolvimento por outros.

Garcia (1999) destaca, ainda, que a orientação prática, juntamente da acadêmica tem sido a abordagem mais aceita para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino. E, no âmbito da formação de professores, esta orientação está fundamentalmente na organização e desenvolvimento das práticas de ensino. O autor destaca, também, que valorizar a qualidade das experiências exige que sejam levados em consideração os aspectos, a saber: um aspecto imediato que diz respeito ao quanto agradável ou desagradável a experiência é para o sujeito que a vive; e o segundo, refere-se aos efeitos que tais experiências podem ter em experiências posteriores, que diz respeito à transferência de novas aprendizagens (GARCIA, 1999).

Mesmo concordando com o autor acima, acerca das questões referidas a formação de professores, acrescentamos ainda a esse contexto as idéias de Freire (2011), ao indicar que uma educação emancipadora requer uma formação mais significativa e consciente durante toda vida dos indivíduos, sendo este necessariamente compreendido como uma totalidade. Neste contexto, o autor entende que o conhecimento deva ser produzido continuamente através das ações reflexivas, ocasião em que o aluno deve ter a sua participação assegurada em todo o processo, tanto para criar, planejar, executar e avaliar o conhecimento adquirido de uma forma investigativa.

Sob essas perspectivas, temos a considerar que as Idéias desses autores vêm combatendo o modelo da escola tradicional em que o professor é visto como dono do saber, o aluno considerado um ser passivo, sendo o conhecimento repassado pelo professor de forma mecânica, ocasião em que o aluno recebe e memoriza o mencionado conhecimento, sem necessidade de refleti-lo. De certa forma podemos situar ainda que esse seja o modelo escola tecnicista. Asseguradas as suas especificidades contextuais e alguns de seus referencias, em linhas gerais, acaba por traduzir também uma tendência liberal, tendo por base a sua organização, visando criar somente uma forma de o aluno adquirir habilidades e atitudes através de um conhecimento específico, útil e necessário para atender o sistema capitalista e o mercado de trabalho.

Zeichner e Liston (1999) definem o professor reflexivo como um sujeito que valoriza as suas origens, propósitos e consequências de seu trabalho. Segundo estes autores, tal perspectiva pode se dar sob três níveis de reflexão. O primeiro, que se refere ao nível de racionalidade técnica, cuja preocupação dominante tem a ver com a aplicação eficiente e eficaz dos conhecimentos educativos, visando atingir fins preestabelecidos. O segundo, baseado na concepção da ação prática, cujo problema reside em explicar e esclarecer as suposições e predisposições imersas nos assuntos práticos, julgando as consequências educativas depois das ações realizadas. O terceiro, a reflexão crítica que incorpora critérios morais e éticos no discurso sobre a ação prática, questionando que tipo de objetivos educativos, experiências e atividades podem permitir uma forma de vida fundamentada em alguns valores humanos como a justiça e a equidade.

O ensino reflexivo, sob estas três possibilidades, estrutura-se em orientações de abertura, responsabilidade e entusiasmo e em habilidades de observação cuidadosa e análise aprofundada que conduz à ação reflexiva. O maior objetivo dessa concepção de reflexão é promover o crescimento e o desenvolvimento dos professores nos seus diferentes papéis no ensino.

Zeichner (1993) também considera que as experiências práticas em escolas contribuem, necessariamente, para formar melhores professores e revela a defesa da existência, nas ações dos profissionais competentes, de um saber de referência do ensino e da formação de professores.

Schön (1992) fornece-nos uma série de conceitos para descrever o conhecimento-na-ação, defendendo que a racionalidade técnica dominante se revela inadequadamente em situações de confusão e de incerteza que os professores e os outros profissionais enfrentam no desempenho das suas atividades.

Dessa forma, podemos inferir que a palavra reflexão refere-se ao reconhecimento de que a ação de aprender e ensinar ocorre durante toda a carreira do professor. Tal perspectiva é potencializada por Tardif (2002) ao afirmar que:

[...] o professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2002, p. 103).

A compreensão de Zeichner (1993) é a de que os professores, que não refletem sobre as suas práticas de ensino, aceitam a realidade escolar imposta pelos outros. Estes agem de forma a não se empenharem para alcançar os objetivos e encontrar as soluções dos problemas, sendo que outras pessoas definiram no seu lugar, tornando-os coadjuvantes, perdendo as suas metas e os objetivos que almejam alcançar.

Zeichner (1993) também salienta que os bons professores são autônomos no que se refere à sua profissão. Estes não precisam que lhes digam o que hão de fazer. Profissionalmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores. Sabem que as ideias e as pessoas só servem para alguma coisa, depois de terem sido digeridas até ficarem sujeitas ao julgamento do próprio professor.

A perspectiva do docente como profissional reflexivo permitiu a Contreras (2002) elaborar a noção de autonomia como um exercício, uma forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produtos de consideração da complexidade, ambiguidade e conflituosidade das situações (CONTRERAS, 2002, p. 197).

A autonomia é construída via processo permanente em uma prática de relações: “Ela consiste numa construção que se refere tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social” (CONTRERAS, 2002, p. 197). O autor defende a ideia de que os professores, primeiramente decidem o que é conveniente para a situação, concluem como deverão agir profissionalmente, para em seguida executar a sua prática docente (CONTRERAS, 2002, p. 197).

Numa perspectiva crítica, Zeichner (1993) afirma que o professor, ao analisar as suas teorias práticas para si mesmo e para os outros professores, tem maior possibilidade de encontrar os seus erros, aprender com os outros e contribuir para o seu desenvolvimento profissional. É importante destacar que essa análise crítica

deveria ser iniciada durante o processo de formação inicial do professor, por meio de estratégias criadas e propostas pelos professores formadores.

No pensamento de Zeichner (1993), a ideia de prática do ensino reflexivo e a atenção do professor se dirigem tanto para a sua própria prática como para as condições sociais nas quais essa se situa, numa tentativa de eliminar as condições sociais que distorcem a autocompreensão dos professores e prejudicam seu trabalho cotidiano.

Portanto, podemos afirmar que quando o professor se insere na prática profissional pode vir a se sentir incomodado com uma situação. E, a partir disso, procurar questionar a realidade e as práticas realizadas, as quais viriam contribuir para ele perceber os conhecimentos que são necessários a fim de que possa enfrentar a complexidade e a instabilidade de uma sala de aula.

Para Zeichner (1993), esse entendimento pode levar o docente a construir parte do seu conhecimento e sua forma de agir, melhorando, automaticamente, a sua profissionalização e, por meio da reflexão, poderá lidar com as incertezas da sua profissão. Essas reflexões podem tornar-se fundamentais na construção dos saberes relacionados à prática docente, partindo do princípio que durante esse processo é que se aprende a prática da profissão.

Seguindo a compreensão pedagógica de Alarcão (1996), é impossível ficarmos indiferentes ao discurso educativo invadido por conceitos como reflexão, professor reflexivo, aluno reflexivo, aprender a aprender e outros termos com estes relacionados. Entretanto para esta autora, “[...] refletir para agir autonomamente tornou-se uma das expressões-chave no contexto educativo internacional neste século” (ALARCÃO, 1996, p. 174).

Na produção e estruturação do conhecimento pedagógico, os professores refletem sobre e na interação que ocorre entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno; sobre e na interação do professor e do aluno; entre a instituição escola e a sociedade em geral.

Assim sendo, podemos afirmar que estes atores desempenham um papel ativo na educação ao invés de um papel técnico, que se reduz à execução de normas e/ou

receitas e à aplicação de teorias exteriores à sua comunidade profissional. O aluno, como o professor, possui a capacidade de “[...]pensar, desconstruir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática, na sua capacidade de gerir a sua aprendizagem, de ser autônomo” (ALARCÃO, 1996, p. 177). Entretanto, precisam ser ajudados pelos professores nesse processo de autonomização.

Nesta relação reflexão autonomia, quanto maior for a capacidade de reflexão do professor, maior a capacidade de autonomização. Alarcão (1996) salienta que o professor ao refletir sobre uma ação, uma atitude, um fenômeno tem por meta compreendê-los. Mas, para que possa compreendê-los, há necessidade de analisá-los à luz dos saberes adquiridos por meio da experiência e/ou das informações, ou os saberes, os quais procuram constituí-los.

Para Tardif (1991), por mais que façamos um esforço para classificar e definir os processos de aprendizagens da docência, sabemos que os limites da docência “aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF *et al*, 1991, p. 228). O conhecimento da prática aparece como um processo de aprendizagem da docência quando os professores

[...] retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra. A experiência provoca assim um efeito de retorno crítico (feedback) aos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (TARDIF *et al*, 1991 p. 231).

Nesse sentido de entendimento, faz-se necessária uma mudança nesta formação no que diz respeito à formação profissional, visando à melhoria da qualidade e a motivação desse docente para o desenvolvimento de suas competências pedagógicas, com propósitos de atingir a diversidade existente em uma sala de aula. Para Nóvoa (1995, p.25),

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento e de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente e uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Na perspectiva dessa multiplicidade de possibilidades das propostas de formação docente, trazemos para a discussão o PIBID, que tem como objetivo maior proporcionar a formação docente em uma perspectiva reflexiva, autônoma e eficiente, capaz de atender as demandas educativas da sociedade atual.

E nesse contexto da formação docente, propiciada pelo PIBID, é que encontramos as questões das TIC. Conforme já mostramos, observamos que as práticas pedagógicas do pibidianos de Geografia parecem diferenciar-se daquelas dos demais professores da Escola Estadual “André Avelino Ribeiro”, sendo que um dos elementos fortes é a utilização das TIC. Assim, no capítulo seguinte, faremos uma revisão bibliográfica acerca das TIC na educação.

CAPÍTULO 2 - AS TIC COMO INSTRUMENTO DE REINVENÇÃO E DINAMIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Em função da dinâmica da realidade, nos últimos tempos, sobretudo na última década, o avanço tecnológico trouxe profundas transformações nos meios de comunicação, possibilitando mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas, assim como na relação entre pessoas, sobretudo no seio familiar (PAIS, 2010).

2.1 A Influência das TIC na Vida em Sociedade

O processo de transformação em razão do avanço tecnológico cria uma nova sociabilidade contemporânea, cria redes sociais formadas essencialmente por jovens, sendo que a velocidade da informação e os relacionamentos realizados via *internet* evidenciam o papel dessa rede na vida das pessoas especialmente dos jovens. A rede alcança diferentes campos da vida social, interfere e modifica experiências que envolvem corpo, atitudes, valores, comportamentos, ideias, pensamento e sociabilidade (FEIXA, 2005, p.12).

Neste contexto, Feixa (2005) parte da reflexão quanto a importância de se pensar a juventude como parte essencial da vida humana perpassada pela influência da era digital, que interfere diretamente na construção do “eu” de cada um. Para tanto, o autor parte da análise do quarto do jovem como espaço privado, focando nos aspectos tais como com quem compartilhou tal espaço, o que os objetos que compunham o ambiente representavam a quem era permitida a entrada, e, em seguida, estabelece uma comparação com o quarto dos adolescentes de hoje (FEIXA, 2005, p. 12).

O autor evidencia que o quarto se configura como um espaço de busca de si mesmo, de reflexão pessoal e de leitura, um espaço onde a autoridade não tem controle sobre o que acontece.

Numa perspectiva histórica, na década de 1980, a percepção quanto ao espaço na visão do adolescente e do jovem mudou de novo, porque existe uma transformação

no ciclo de idade juvenil. O quarto passa a ser um espaço ambíguo, ao mesmo tempo aberto para abri-lo a um amigo, mas fechado para que não haja interferência.

Feixa (2005) afirma ainda que, na década de 1990, a grande transformação ocorre na perspectiva digital: a sala deixa de ser um lugar de prisão. Torna-se, assim, um espaço de comunicação e passa a ser o lugar onde a maioria dos adolescentes se comunica com o exterior, seja com os amigos ou para participar na votação de seus programas de TV favoritos, como *American Idol* ou *Big Brother*, por exemplo. Nesse aspecto, a lógica do momento é ficar na casa da família por mais tempo. É a geração mais jovem que vive com os pais até os 30 ou 35 anos, um fenômeno conhecido como pós-adolescência.

A antropóloga Françoise Heritier (2014), em entrevista à Revista IstoÉ, faz a seguinte afirmação:

O símbolo mais forte dessa sociedade moderna hoje o uso do *faceboock* e sua rede de falsos amigos, que amam todas as mesmas coisas ao mesmo tempo. Esse grande sentimento falso de pertencimento cria um mundo desmaterializado. Não ver mais as pessoas em carne e osso talvez não impeça o surgimento de laços mais fortes, mas, funde-se aos outros não significa encontrar-se. Isso constitui uma grande armadilha: a despersonalização em vez da afirmação de si (HERITIER, 2014, p.6).

Diante da assertiva de Heritier, fica evidente que é com este novo perfil de juventude que os futuros professores irão desenvolver seu trabalho docente. Neste contexto, necessitam, portanto, ter conhecimento suficiente do uso das novas tecnologias de forma a transformá-las em instrumentos didáticos pedagógicos e não meramente utilizá-los de forma descontextualizada e vazia, reforçando o nosso pensamento de que o uso das TIC no PIBID/UFMT-Geografia não pode ser um diferencial que se restrinja apenas a um “saber fazer”. Faz-se necessário aprender também um “saber pensar” sobre e a partir das interações dos sujeitos com as tecnologias.

Feixa (2005) descreve um estudo de caso realizado nos quartos de dois filhos de uma família, ambos adolescentes, evidenciando os pontos de vista que os pais tiveram deles. O jovem de 18 anos comentou que seus amigos faziam tudo, inclusive comer em seus quartos, porque lá eles tinham o que precisavam: um computador,

televisão, telefone, *internet* e música. Afirmou gostar de estar em seu quarto, e ele próprio, aos 14 anos, começou a decorar o ambiente com seus objetos. Por outro lado, sua irmã, aos 12 anos, começou a descobrir seu novo ambiente: colocou um cartaz de sua cantora preferida e fotos de amigos, além de sua própria música. Ela começou a romper com a decoração que seus pais tinham escolhido para seu quarto quando ainda ela era uma criança. Para Feixa, agora os pré-adolescentes buscam colocar seu estilo próprio em seu quarto (FEIXA, 2005, p. 16).

Feixa (2005) afirma, ainda, que a tecnologia se configura de forma ambígua: ao mesmo tempo de que abre um leque de possibilidades, comunicação e entretenimento, na mesma medida, despotencializa a qualidade das relações humanas, a começar pela família e conseqüentemente, chega à sociedade e à escola.

Para o autor, lidar com o novo perfil de juventude, outro tipo de professor se faz importante. Ou seja, um professor capaz de compreender e interagir com o universo do jovem de forma a estimulá-lo a fazer uso da tecnologia de maneira dinâmica, potencializando novas formas de aprender, ensinar e transformar a realidade em que vive. Nessa perspectiva, a tecnologia será uma aliada positiva no processo de construção do conhecimento e das relações interpessoais.

2.2 A Construção das nossas Referências

No que diz respeito aos referenciais utilizados na presente pesquisa, partimos dos pressupostos defendidos por Santomé (1999), em que mostra uma das características idiossincráticas das economias dos diferentes países desde a década de 1980 é o acelerado processo de intercomunicação e interdependência das suas economias. Este processo de globalização das economias vem exigindo mudanças nos processos de formação e atuação dos educadores.

Fogaça e Giordan (2012, p.17), em artigo denominado “As mídias sociais na educação: borrando as fronteiras, a cultura escolar e a cibercultura”, reiteram que na sociedade contemporânea, caracterizada pela globalização econômica, cultural e política emergem novos valores em relação às várias instituições sociais. Os autores

ainda destacam que visando atender a este mercado complexo, o educador precisa estar capacitado dentro de um ambiente chamado pelos mesmos de “tecnocultura”.

Lima (2011, p. 86), por exemplo, afirma que Paulo Freire já discutia o conceito de comunicação. E mostra que já naquele contexto havia estudos culturais voltados a “perspectivas” e atitudes envolvidas com a comunicação centrada num olhar humanista, em que são visíveis que os problemas da educação não podem ser tratados descolados do contexto da sociedade capitalista.

Com isso, surge a necessidade de mudança do sistema de ensino, pois os docentes todos os dias se dedicam a ensinar para diversos alunos, que aprendem cada um da sua maneira. Perrenoud (2001, p.61), por exemplo, mostra a necessidade de tratamento das diferenças no nível das organizações escolares e das práticas pedagógicas. Segundo ele, com o decorrer dos estudos, o aluno passa por “sucessivos graus” de conhecimento, e é o professor que deverá buscar ajustar o ensino às diferenças existentes em cada sala de aula. Sobre isso Sousa (2012, p.550) afirma:

Paulo Freire auferiu apreciações quanto ao seu “pensamento” que busca discutir as metodologias na educação enquanto inseridas como prática cotidiana que é movida pela relação e avanços dos “seres vivos”. Relata ainda que a “elaboração do conhecimento” se transforma com o decorrer das ações que o docente constrói a partir de “problematizações” que ocorrem em sala de aula.

Dessa forma, o docente não deve desistir diante das “dificuldades das heranças culturais menos defensáveis”, principalmente quanto à comprovação de que há a desigualdade social, e não ministrar suas aulas apenas por obrigação, mas buscar estratégias educacionais inovadoras para tornar o ambiente escolar mais chamativo (PERRENOUD, 2001, p.69).

Já Pais (2010, p. 15) defende que “as estratégias para a superação dos novos desafios deverão ser construídas em sintonia com a redefinição de novas diretrizes para a formação de professores”, que se encontram em sua fase inicial de construção da sua trajetória educacional, e que estão unidas a uma nova “tendência de virtualização das instituições formadoras”.

Segundo o autor, a formação é uma etapa importante na vida do docente e deve ser respaldada com projetos que o auxiliem com a prática de ser educador antes de se formar, para que tome gosto e não abandone a profissão (PAIS, 2010).

Veiga (2009, p.8-9) também realizou uma análise da formação de professores no Brasil identificando duas perspectivas. De um lado, a formação do docente como tecnólogo do ensino expresso nas políticas públicas neoliberais, voltadas para o desenvolvimento na aprendizagem por competência. E de outro, a formação do licenciando como agente social, que busca embasar-se e desenvolver-se numa visão totalitária, em que se consideram as “condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria” para a prática docente, que ainda traz consigo uma abordagem sobre a necessidade de articular dialeticamente as dimensões científicas, técnicas, político cultural desta carreira.

Nessa perspectiva, no que se refere ao professor tecnólogo do ensino, a autora destaca ainda que a identidade desse professor está embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação de professores, do neoliberalismo, anteriormente citado, da Educação Básica, em nível superior; em que busca suprir as necessidades de mercado, sem pensar totalmente na qualidade e formação do licenciando (VEIGA, 2009).

Na perspectiva do professor como tecnólogo do ensino, expressão já anteriormente empregada por Tardif (TARDIF; LESSARD, 1991), na avaliação de Veiga (2009), parece ser a figura dominante dentro da reforma educacional brasileira; atendendo a formação de professores no que se refere à demanda do mercado globalizado sem pensar totalmente na qualidade e formação do licenciando (VEIGA,2009).

Ainda na visão de Veiga (2009, p.18-9), o professor como agente social defende uma discussão política global que contempla desde a sua formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. Para esse professor, a educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação, tendo como um dos seus pilares fundamentais a formação

teórica de qualidade se desenvolvendo na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

Nessa perspectiva, o PIBID se apresenta como uma possibilidade de reverter tais situações mecanicistas e propor para o licenciando uma prática em sala de aula antes de se formar, de forma a experimentar e vivenciar os desafios da docência, além de poder construir de forma inovadora seu futuro como professor.

Da mesma maneira, o professor, que tem a possibilidade da prática vivenciada via projetos de incentivo à formação docente como o PIBID, pode de alguma forma pensar de maneira diferente, a partir da reflexão da prática, e desenvolver novas formas para trabalhar o conteúdo, utilizando todos os meios disponíveis como recursos didáticos e metodológicos, como é o caso das TIC e locais disponíveis para o desenvolvimento do seu uso delas tanto na escola quanto no seu bairro, cidade ou até mesmo país.

Assim, a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e avaliar (VEIGA, 2009, p. 26).

Diante do exposto, não só a sala de aula se configura como um espaço para se dar uma boa aula, mas com diversificações, cursos e treinamentos para o ato de se educar, ensinar e aprender. O fato de poder pesquisar fortalece o embasamento teórico deste profissional. Contudo, para atender o mercado, faz-se importante, também, ter objetividade, igualdade e qualidade para passar o conteúdo e se tornar um bom profissional diante de tantas dificuldades encontradas atualmente, dentre as quais podemos citar: a falta de salas, carteiras, quadro, computadores, cursos profissionalizantes, entre outros.

Assim sendo, fazem-se necessárias a elaboração e a prática de políticas públicas voltadas para a melhoria em diversos setores da educação, aliadas à gestão, à qualidade e ao ensino que alcance todo o país (VEIGA, 2009).

2.3 TIC – A Informação e o Conhecimento

A inovação em sala de aula necessita do uso de “recursos de informática”, pois o discente atual faz parte do mundo contemporâneo, ou seja, está cercado por todo tipo de mídia. E o docente que não se adaptar ao que o estudante gosta, acaba não participando do cotidiano “virtual” de seu aluno (PAIS, 2010, p. 27).

Como a *internet* modifica o contexto atual da sociedade, num simples toque pode tirar a distância existente entre duas pessoas em qualquer parte do mundo; a educação vem utilizando a “educação *on-line*” para “servir tanto para o desenvolvimento de estratégias com configurações técnicas”, quanto para proporcionar a formação por todos os cantos do mundo virtualmente (FEENBERG, 2010, p. 155).

Com isso, houve uma mudança no contexto da sala de aula, que passou a atuar e ser também virtual, e o docente passa por uma fase de inovação prática, de adaptação ao aluno novo, que gosta de computador, *internet*, televisão. Sob essas perspectivas, o docente, que não se adequar às mencionadas tecnologias, corre o risco de ficar vinculado a modelos remotos da educação.

Nesse contexto, as TIC passaram a ser importantes para a educação, com base na busca pelo inovar em sala de aula. O Ministério de Educação e Cultura – MEC, junto com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, inseriu nas escolas o Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo.³ Instituído pelo Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007, que realizou a “instalação de ambientes tecnológicos nas escolas” proporcionando também o acesso à informática. Nessa visão, o docente já tem o local propício para dar uma aula diferenciada e chamar a atenção do aluno para algum fato ou acontecimento que colabora com o plano de ensino de sua disciplina (CAPES, 2012).

3 O Proinfo Integrado é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (BRASIL- MEC, 2008).

Juntamente com os recursos da informática, estão milhares de informações que são disponibilizadas diariamente em *sites* dos mais diversos tipos, que tentam atrair a atenção das pessoas de todas as formas. Mediante esta concepção, o docente deverá contribuir com a inserção de TIC na educação e, desta forma, este vai contribuir para o acesso à informação correta (PAIS, 2010, p. 29).

Com o PDE⁴, também houve a implantação do Portal do Professor e a TV Escola, que possuem conteúdos organizados, manutenção e recursos multimídias que são disponibilizados pelo MEC.

O Proinfo vem oferecendo cursos de formação continuada para docentes e demais trabalhadores da unidade escolar, para que aprendam a utilizar a pedagogia das Tecnologias de Informática e Comunicação – TIC (TORNAGHI *et al.*, 2010, p. 9). A informação e a tecnologia, sendo empregadas de maneira integradoras no mundo escolar, podem proporcionar e trazer bons resultados para o futuro da sociedade, como a melhoria da aprendizagem, por exemplo.

O docente, com o uso das TIC, deverá elaborar planos de aula que apresentem possibilidades de explorar as mídias digitais. Nessa relação, o professor deverá refletir o buscar de novas formas pedagógicas e didáticas para desenvolver suas habilidades e competências (TORNAGHI *et al.*, 2010, p. 9).

Numa entrevista a Revista IstoÉ, Françoise Héritier (2014, p.6) afirma que os “problemas e a maneira de enxergar o mundo” continuam da mesma maneira, antigamente vistos e passados. Segundo seu ponto de vista, o que muda é que a “tecnologia” quando não utilizada de maneira útil gera uma “bestialização e uma alienação voluntária, sem promover o fundamental, que é a busca pela emancipação do espírito”. Para a antropóloga, a ansiedade e o uso excessivo da tecnologia se configuram como os males dos nossos dias.

⁴ O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança (BRASIL-MEC, 2008).

Assim, referenciando este contexto atual diante das TIC, entendemos que o professor deve estar atento, buscando interagir frente às novas tecnologias e procurar melhorar e utilizar seu conhecimento para melhorar sua forma de ensinar, criando condições para se alcançar os objetivos almejados por projetos e políticas públicas voltadas para a educação e, conseqüentemente, para uma formação cidadã. Essa posição leva-nos a questionar: será que diante do cenário atual, as políticas públicas educacionais vêm considerando a tão almejada formação cidadã? Sem desconsiderar os esforços do poder público, entendemos que há muito que fazer para que essa realidade se aproxime das reais necessidades da educação brasileira.

A antropóloga afirma, também, que para uma pequena parte da humanidade, especialmente a mais jovem, a *internet* diminui certos momentos dedicados ao pensamento e a outras atividades gerando assim uma impossibilidade da reflexão, da inovação, da descoberta e da contemplação. Assim, o professor precisa estar atento, pois estamos vivendo em uma sociedade da informação, perpassada por profundas e rápidas mudanças em todos os contextos e setores da vida.

Nóvoa (1992, p. 66) argumenta que o professor deve ser pesquisador, pois, só assim, pode verificar suas práticas pedagógicas e melhorar suas propostas educacionais e alcançar a qualidade tão almejada por educadores, instituições formadoras e entidades públicas.

Quanto ao ato de avaliar, há a questão em que este profissional vai avaliar e ser avaliado. Nóvoa (1992), citado por Veiga (2009, p. 28), defende que a formação deste profissional se “desenvolve num contexto de coletividade”; em que é articulado com “as escolas, seus projetos” num âmbito em que o docente “muda a instituição e muda com a instituição”, a partir da busca pela “emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios”. Há assim, a questão de que todo profissional deve aprender a ser o construtor de sua própria forma de lecionar, além de atender em primeiro lugar e sempre o seu contexto real.

Sturmer (2011, p.6) demonstra que a educação precisa de melhorias e a tecnologia é uma forma de se buscar sair da educação tradicional de uso intenso de quadro e giz. Sua preocupação e justificativa para realizar este trabalho foi que o

ensinar tradicional e a Geografia estão ligados a apenas descrição de lugares. De forma que os modelos científicos modificadores de antigos métodos só vêm acontecendo de maneira pontual, ou seja, por alguns professores no meio do todo.

Sturmer (2011, p.5) caracteriza a importância de cada vez mais o professor estar inserido no cotidiano dos alunos e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que estão presentes na educação básica, e que geram muitas interrogações na visão reflexiva docente. O autor afirma que, no que diz respeito à disciplina de Geografia, a realidade não é diferente. E com a realização de seu trabalho, buscou compreender os desafios que as TIC são colocadas para o ensino da Geografia e identificar as implicações e possibilidades para melhorá-lo.

A metodologia adotada pelo autor seguiu os parâmetros da pesquisa empírica, com foco nas relações entre a tecnologia e o ensino de Geografia na escola. A pesquisa caracterizou-se como descritivo-exploratória, pois visou à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno estudado.

Os dados da pesquisa foram obtidos pela observação do cotidiano das aulas de Geografia na Escola Estadual de Educação Básica Padre Izidoro Benjamin Moro, de Lindoia do Sul - SC. A presença do pesquisador como professor e assistente técnico-pedagógico colaborou para reunir as informações que seriam depois sistematizadas.

Tais dados se reportam a meados dos anos de 2006 ao final de 2009, período em que este pesquisador presenciou a disseminação das salas de computadores no Estado de Santa Catarina na condição de assistente técnico-pedagógico.

Os resultados revelaram que o ensino de Geografia convive com três desafios, os quais ultrapassam a necessidade de salas de computadores e conexão com a *internet*. E são baseadas em ações específicas a serem assumidas pelo professor de Geografia, como construir com o aluno conhecimentos geográficos acerca das implicações do mundo global sobre o espaço local, na perspectiva da formação de sujeitos críticos. Outro desafio foi descrito pelo autor quanto ao se incorporar as TIC ao cotidiano das aulas, de modo a explorar as tecnologias no que possam contribuir para o ensino de Geografia.

O mais difícil dos desafios, segundo o pesquisador, é utilizar as TIC para construir conhecimentos geográficos sobre o mundo global. Cada desafio identificado na pesquisa, porém, suscitam outros, cujo estudo pode apontar novas perspectivas de uso das TIC nas escolas.

O autor apresentou em seu trabalho uma breve introdução sobre o contexto da sua pesquisa. Logo após, abordou o tema com o título denominado “Inserção das TIC no ensino de Geografia: contextualização da pesquisa” e discutiu “O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação”, além da realização da discussão em torno das políticas nacionais para educação na Sociedade da Informação e ressaltou a insuficiência de recursos pedagógicos para auxiliar as práticas pedagógicas dos professores de Geografia.

Sturmer (2011, p.6) ressaltou que, com a evolução das tecnologias, tanto as da comunicação e informação quanto as da robótica, junto a este novo cenário de globalização, criam uma nova demanda de formação dos seres humanos. O ensino de Geografia sempre enfrentou algumas dificuldades. Parte dessas dificuldades pode ser minimizada com o auxílio das TIC.

Em sua discussão, destacou que ao estreitar relações com as TIC, o professor de Geografia promove o aprendizado da linguagem digital, que é, notoriamente, o primeiro passo para se integrar às TIC ao ensino dessa disciplina. E mencionou que surge a necessária reflexão sobre o papel da técnica na produção do espaço geográfico, dentro de uma concepção de educação que não prescinde do exercício do pensamento crítico sobre a própria técnica.

Para se compreender os pressupostos do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, convém estabelecer os marcos do advento da tecnologia que está presente em nosso cotidiano e que se disseminou por todo o planeta, afetando, particularmente, a educação e o ensino de Geografia nas escolas e com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que trazem as TIC como recursos importantes para as atividades de pesquisa escolar (STURMER, 2011,p.12).

Dessa forma, as Tecnologias da Informação e Comunicação -TIC podem ser utilizadas para suprir a escassez de materiais de estudo do espaço geográfico, que é

um problema recorrente nas escolas públicas. Entretanto, seu papel no ensino e na aprendizagem vai além e tende a ser mais significativo que a mera inserção das TIC nas escolas, como recurso didático (STURMER, 2011).

No horizonte da utilização das TIC na educação básica, o autor afirma que a produção de uma nova forma de ensinar Geografia dependerá do empenho dos professores, podendo gerar objetos educacionais de um novo tipo, que facilitem a aprendizagem.

Com as TIC também se pode forjar uma nova maneira de aprender a ciência geográfica, de aprender a pensar os “problemas” da natureza e da sociedade; enfim, como pensar o espaço geográfico, que é a síntese da relação entre ambas.

O autor destacou, ainda, que dominar as ferramentas tecnológicas representadas pelas TIC é um diferencial estratégico para ser empregado pelas Secretarias de Educação para melhorar os índices de aproveitamento escolar. O ensino de Geografia nas escolas públicas é prejudicado pela falta de recursos didáticos atualizados e em número adequado.

Mas os investimentos em tecnologias e capacitação profissional são pontos insuficientemente atendidos, o que resulta em dificuldades para os professores de Geografia. Diante do exposto, a pesquisa chegou ao resultado de que as TIC podem melhorar o ensino/aprendizagem de Geografia, mas se utilizado adequadamente (STURMER, 2011).

Tocantins (2012, p. 31) relacionou cinco elementos ou competências essenciais para que aconteça o letramento digital e midiático, sendo: a dimensão do acesso; a análise numa dimensão do pensamento crítico; a criação numa visão expressiva; a reflexão em termos de responsabilidade social; e a ação que faz a diferença no mundo.

Dentro de seus estudos fez menção ao processo de apropriação tecnológica por parte dos professores que participam da pesquisa descrita em cinco fases, sendo, a de exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação (TOCANTINS, 2012, p.37).

A pesquisa foi qualitativa com o uso de entrevistas e também a realização de uma oficina com atividades a distância com uso de TIC e uso da sala de aula virtual com fóruns e programações de atividades, em que utilizou o ambiente E-Proinfo.

Na análise de dados com os fóruns pôde conhecer a história de vida dos professores envolvidos. E estes afirmaram que o uso da TIC com acesso à *internet* facilita o planejamento de atividades pedagógicas e estudos.

A maioria dos professores afirmou utilizar recursos midiáticos, como por exemplo: TV, projetor multimídia, DVD *players*, filmadoras, câmeras, celulares, vídeos, *notebooks*, e computadores, e recursos como *internet*, e *softwares* educativos.

Em suas considerações finais, Tocantins (2012) relatou que durante a análise de dados observou que há um afastamento pessoal dos professores em relação às TIC, e até mesmo um sentimento de exclusão, refletindo uma dificuldade de apropriação, tal como aprender um novo idioma, na verdade um novo letramento.

Os professores demonstraram não compreender as TIC como um processo prazeroso e natural como talvez seja para os alunos. O importante é que a autora conseguiu realmente confirmar a dificuldade dos professores em utilizar as TIC na educação. E são poucos que conseguem se apropriar desse recurso em cursos do E-ProInfo como ferramenta de ensino/aprendizagem.

As idéias de Feenberg (2010, p.155) enriquecem a questão quando o autor afirma que a invenção da *internet* trouxe para o mundo educacional a vantagem de facilitar “a participação de grupos menos favorecidos” e pode ainda “aumentar o nível cultural da população com o todo”, com a inserção de alunos virtuais com a comunicação que determinará a qualidade da interação do acesso à informação. Ou seja, os resultados apontados pela pesquisa de Tocantins (2012) demonstram que as dificuldades, apesar do advento da *internet*, existem e que estas não podem ser ignoradas, considerando a visão dos professores, uma vez que eles são os responsáveis pelo desenvolvimento de atividades educativas junto a diferentes alunos igualmente com percepções e capacidade de aprendizagem diversas em regiões onde o acesso à *internet* ainda não é possível.

Todavia Feenberg (2010) alerta que as TIC devem ser cuidadosamente utilizadas para não ser “confundida com os materiais pedagógicos de apoio suplementares” e “conduzem a absurdos pedagógicos da educação” sem a presença daquele que ensina (FEENBERG, 2010, p. 167).

O pensamento da inclusão digital traz a ideia de aprendizado à longa distância do docente. Mas a *internet* tem o poder de ligar o aluno e o professor de tal forma que inova os conceitos educacionais e consegue criar vínculos não adquiridos por uma simples carta ou SEDEX - Serviço de Encomenda Expressa. Notamos, assim, que a inclusão digital acontece em todos os locais e o computador virou referência de cultura, transformação e inovação.

Tornaghi *et al.* (2010, p. 171) mostra ainda que há a ideia da interação que é proporcionada através do uso das TIC. Essa interação de certa forma foi relatada pelos pibidianos e isso nos leva a crer na possibilidade de ajudá-los no desenvolvimento da capacidade de se desenvolver a autonomia, pois criam espaços para a inclusão através da interação e envolvimento das diferenças existentes em sala de aula. Mas ainda há a necessidade de ferramentas pedagógicas e estratégias que melhorem estas atividades no contexto escola, a fim de desenvolver a quebra de barreiras sociais existentes atualmente.

Nesse sentido, concordando com Pais (2010, p. 93) para o qual o docente deve evoluir nos “caminhos com uso das novas tecnologias nas práticas educativas” e ainda que a disciplina de Geografia é integrada à realidade e acontecimentos diários como mudanças econômicas, sociais e ambientais, reiteramos mais uma vez a relevância de realização do presente estudo.

2.4 A Questão das Trajetórias e seus Traços

Segundo a visão de teóricos que discutem a temática referente à trajetória de profissionais docentes, suas práticas pedagógicas resultam de um conjunto de saberes constituídos e legitimados pelos professores no decorrer de seu percurso profissional. Ou seja, estes saberes se caracterizam como a síntese de várias fontes de saberes

provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, das universidades (TARDIF, 2002, p.39).

No intuito de conhecer os saberes que os licenciandos de Geografia mobilizam para construir a sua prática pedagógica no seu contexto de trabalho, bem como as questões que facilitam ou dificultam esse processo, via uso das TIC em educação, necessário se faz construir um embasamento teórico capaz de nos levar à compreensão de traços de trajetórias e da origem social dos licenciandos de Geografia do PIBID/UFMT, no contexto da formação docente.

Encontramos na obra de Montagner (2007, p.241) uma análise bourdieusiana. Nela, o autor faz uma relação entre biografia e história, conceituando-as como um conjunto de dualidades que percorrem a Sociologia desde muito tempo, baseadas na exploração da dialética entre indivíduo/sociedade, ação individual/coletiva, liberdade/determinismo, individual/coletivo, estrutura/indivíduo e outras. No que se refere ao último caso, aponta para a manutenção, no indivíduo, de componentes subjetivos sociais e ligados ao grupo onde ele vive, ou inversamente, a busca do que é extremamente único e pessoal, portanto, subjetivo, dentro um aparato mais vasto de representações da memória, internalizadas a partir da sociedade.

Ao se referir à trajetória, Montagner (2007, p.249) cita que dentre as novas abordagens metodológicas, algumas, como a de Daniel Bertaux, assumem claramente o uso dos materiais biográficos, que são denominados como histórias de vida. Bertaux propõe um mergulho nas experiências humanas, no vivido, em um oceano de saberes nativos e não explorados. Para ele, a experiência humana é portadora de saber sociológico, que exalta como um achado inaudito. Para o autor, necessário se faz conjugar e reconciliar a observação e a reflexão sobre o mundo social. Ou seja, se a experiência humana se esforça para se elevar do particular ao geral; a teoria sociológica parte do geral, do historicizado, para analisar as formas concretas e sempre renovadas de atualização, pois, para o autor, a experiência humana não ultrapassa os limites locais, sendo sempre mediada ou mediatizada (BERTAUX, 1980 *apud* MONTAGNER, 2007).

Através de um conjunto de críticas a outras abordagens, normalmente ao empirismo americano e ao teorismo francês, o diferencial de seu *approch* e *biographique* aponta para a proposta de união entre níveis de análise comumente tomados separadamente, o sócio estrutural, macro, objetivo e o sócio simbólico, micro subjetivo: a proposta é reunir o pensamento do aspecto estrutural ao simbólico, e os superar para atingir um pensamento da *práxis* (BERTAUX, 1980), que considere a dinâmica entre as diferentes estruturas em uma perspectiva dialética.

Montagner (2007, p.250), ao focar na importância da história de vida, chama a atenção para o fato de que a construção de um conhecimento capaz de romper com o senso comum; escapando das explicações espontâneas e pré-construídas do mundo vivido, possuídas pelos sujeitos, corresponde a um pressuposto de base de quase toda a Sociologia desde seus primórdios. Para o autor, o conhecimento do vivido não significa necessariamente a compreensão do real, dos determinantes fundamentais do universo social. Assim, a abordagem via histórias de vida deve precaver-se da ilusão de transparência do real. Como pesquisadores devemos opor a essa ilusão o princípio da não consciência, que postula que as relações sociais não podem se reduzir a ligações entre subjetividades animadas por intenções ou motivações, porque elas se estabelecem entre condições e posições sociais e possuem, dessa forma, mais realidade que os sujeitos que elas ligam entre si (BOURDIEU, PASSERON *et al.*, 1968 *apud* MONTAGNER, 2007) .

Para Bourdieu (1996, p.74), a história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram de contrabando no universo do saber primeiro, sem alarde, entre os etnólogos, depois, mais recentemente, e não sem ruído, entre os sociólogos. Reafirma, ainda, que falar de história de vida é pelo menos pressupor que a vida é uma história. E que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história. É o que diz o senso comum, isto é, a linguagem cotidiana, que descreve a vida como um caminho, um percurso, uma estrada, com suas encruzilhadas, ou como uma caminhada, um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional que pressupõe mobilidade; que comporta um começo, um início de vida.

Montagner (2007, p. 252), ao se referir à história de vida, afirma que os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, linearidade de sobrevoos que ligue e dê sentido a todos os acontecimentos narrados por uma pessoa. Na visão do autor, o objetivo da busca de uma causalidade harmônica das histórias de vida individuais pode ser explicado pela necessidade, tanto por parte dos indivíduos quanto da ciência social, de atribuir um sentido coerente às ações humanas. Sem que haja esse sentido, não há razão lógica para a vida humana e talvez nem mesmo para a ciência. A filosofia afirma que há uma existência de uma unicidade do ser, constante no tempo e no espaço, capaz de garantir uma ordenação dos acontecimentos e de dar um sentido único à vida humana.

Montagner (2007, p. 253) também afirma que todo aparato social de formação de uma identidade, ou de uma *persona*, aqui entendida como máscara social, virá a se sedimentar sobre essa relação de tornar concreto um todo biográfico que, na realidade, não existe: podemos acompanhar as mudanças sucessivas pelas quais um agente social passa durante seu movimento na sociedade e que acaba por sedimentar um *habitus* relacionado à história de vida do indivíduo. *Habitus* é ser definido por (Bourdieu 1996, p.21-2) como

[...] conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. Princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas.

Bourdieu (1996, p.81) afirma que a história de vida nos leva à construção da noção de trajetória como uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou um mesmo grupo, em um espaço onde ele próprio é submetido a transformações incessantes.

Diante do exposto, na visão de Bourdieu, tentar compreender uma vida como uma série única é, por si só, suficiente de acontecimentos sucessivos; sem outra ligação que a vinculação a um “sujeito”, cuja única constância é a do nome próprio; é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre as diversas estações. O

autor também enfatiza que não podemos compreender uma trajetória. O envelhecimento social que, ainda que inevitavelmente o acompanhe, é independente do envelhecimento biológico, a menos que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto de relações objetivas que vincularam o agente considerado, pelo menos em certo número de estados pertinentes do campo e ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se defrontaram no mesmo espaço (BOURDIEU, 1996 p.82).

Situando a questão do “*habitus*”, encontramos em Bourdieu o mesmo associado à:

[...] remanência, sob a forma do *habitus*, do efeito dos condicionamentos primários, que implica na correspondência imediata entre as estruturas e os *habitus* (com as representações – a experiência dóxida do mundo social – e as expectativas –que eles engendram) não é senão um caso particular do sistema dos casos possíveis de relações entre as estruturas objetivas e as disposições. (BOURDIEU, 2008, p. 84-5).

Nessa concepção há como “definição” de que o *habitus* está de acordo como a “prática econômica adaptada que a teoria implícita assume”. E com isso, o professor, adapta-se às condições que “levam a aceitar as sanções” do seu cotidiano tanto social, cultural e econômico (BOURDIEU, 2008, p. 97). O *habitus* é visto por ele como um agente que tem sua posição num sistema hierarquizado e que age e colabora para a formação e “aumento do patrimônio” para manutenção e melhoria do grupo social.

Silva (1995, p.25) destaca a importância do papel da cultura na formação, trajetória e na luta de classes, conceitos característicos da obra de Bourdieu. Ela cita que esse autor utiliza o conceito de capital cultural com enorme ambiguidade e abrangência, servindo para indicar todas as maneiras em que a cultura reflete ou atua sobre as condições de vida dos indivíduos.

O *habitus*, por exemplo, para Bourdieu é uma “inconsciência de classe” que, para as classes menos favorecidas, atua no sentido da inação e reprodução de suas condições de vida. Outro conceito também utilizado de Capital Cultural por ele seria o acesso a conhecimento e informações ligadas a uma cultura específica; aquela que é considerada como a mais legítima ou superior pela sociedade como um todo (SILVA, 1995, p.27).

Assim, conforme a autora, o capital cultural deixa de ser apenas uma subcultura de classe e passa a ser uma estratégia, um instrumento de poder. Silva (1995) cita ainda que Bourdieu destaca o capital cultural como elemento decisivo na trajetória social de grupos, ou a trajetória individual que significa as lutas de grupos novos, ou em declínio; ou esforços dos individuais que procuram escapar ao declínio coletivo de sua classe. Dessa forma, investir na educação dos filhos é visto como uma necessidade que se impõe a setores da burguesia que dependem mais de capital cultural do que outros capitais para manter a sua posição social, como exemplo o caso de professores universitários. Para a autora, na visão de Bourdieu isso é visto como “estratégias de reconversão” (SILVA, 1995, p.28).

Silva (1995) ressalta, então, que a escola é um dos principais focos de atenção dos estudos empíricos de Bourdieu e de outros que trabalham com o conceito de capital cultural (SILVA, 1995, p.29).

Para Bourdieu (1996, p.63), o problema do sucesso ou o fracasso escolar está posto na relação entre a posse de certo capital (social, linguístico e cultural) e seu valor no mercado escolar. O capital cultural é constituído de saberes, competências, códigos e outras aquisições. A transmissão do capital cultural requer investimento de tempo e se realiza de modo dissimulado, invisível e inconsciente. O caráter hereditário dessa transmissão e a impossibilidade de ela ser controlada pelas famílias ou instituições, torna altamente determinante do sucesso ou do fracasso, e, portanto, da trajetória dos alunos.

Bourdieu (2008, p. 74-8) ressalta, então, que o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis dos organismos; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, sob forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

Segundo Neto (2011, p. 6), a trajetória em Bourdieu está “relacionada com a estrutura conforme o espaço dos possíveis, ou seja, as disposições simbólicas, culturais, econômicas dentre outros que o agente social transita ao longo de sua vida”.

A trajetória no contexto da formação do futuro docente está diretamente inter-relacionada com o currículo e o ensino na concepção de aprendizagem que o Licenciando de Geografia vem construindo. Nesse sentido, a profissão escolhida pelo licenciando de Geografia vem a ser praticada mediante novas formas de inovações tecnológicas educacionais que passam a ser incorporadas na trajetória e na história de vida desses atores sociais, futuros professores.

As experiências ocorridas com esta nova prática educacional com o uso das TIC proporcionam diferentes situações que são explicadas com a trajetória que é movida pela “possibilidade de se contar “estórias”, através da narração, com isso, o narrador passa a existir” (MATOS, 2001, p. 18).

Ainda no contexto da formação docente, mais precisamente no que se refere aos profissionais da Geografia, Callai (2003, p.11) ressalta a importância da Geografia como ciência e matéria de ensino, presente na vida de muita gente; tanto pelo desejo de conhecer o mundo, como pelos desafios a enfrentar nessa sociedade moderna, destacando os aspectos do avanço do conhecimento geográfico e a sua popularização. O conteúdo escolar tem passado por significativas transformações, no intuito de dar conta de seus avanços epistemológicos da ciência e de responder às necessidades da escola no processo de formação de sujeitos que compreendam o mundo em que vivem e que consigam exercer a sua cidadania.

Callai (2003, p.13) enfatiza em sua obra a necessidade de encarar a formação dos profissionais da Geografia em uma perspectiva atual, a fim de considerar o momento em que o mundo passa por rápidas transformações, e a sociedade exige profissionais criativos e sintonizados com as necessidades sociais e com os avanços tecnológicos. A autora ainda destaca que o mercado de trabalho atual exige capacidade de dar respostas rápidas aos problemas que a sociedade enfrenta e/ou cria, e isso exige mais do que saber fazer: exige saber pensar, ser crítico, ter conhecimento para além dos mecanismos a adotar (CALLAI, 2003, p.42).

Callai (2003, p.35) também afirma que a formação em um processo é permanente e decorre da discussão, avaliação, análise crítica da própria prática da sala de aula. Os problemas podem até ser comuns a muitas situações, mas, com certeza, a solução específica para cada uma delas não são comuns. A questão poderá ser encaminhada na medida em que buscarmos a verdadeira formação plena do professor, inserido num contexto de discussão via integração da universidade com o ensino básico. O papel da universidade nessa dinâmica é pensar junto com os professores de primeiro⁵ e segundo graus no sentido de que tenham os elementos necessários para teorizar a sua prática, no sentido de atualizar tanto em conteúdos específicos como nos aspectos pedagógicos. Essa ação integradora consiste em um dos objetivos do PIBID que busca possibilitar ao futuro docente experimentar na prática o cotidiano do universo escolar de forma ampla, participativa e contextualizada.

Callai cita Santos (1994), ao mencionar a eficácia no processo de aprendizagem. O autor destaca que devemos em primeiro lugar partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é, e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que é possível formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro (CALLAI, 2003, p.17).

Observamos que a trajetória de vida profissional depende da organização, da política, da criatividade e do conhecimento próximo do sujeito que realiza o seu itinerário. A prática pedagógica, possibilitada ao longo do processo de formação do futuro docente, consiste na construção da itinerância. Esta tem como base a experiência do sujeito que, no caso desta pesquisa, trata-se do licenciando do curso de Geografia da UFMT, inseridos no PIBID; ou seja, no “ensino educativo”, em que a

⁵ A autora ao usar as expressões primeiro e segundo graus está se referindo atualmente à Educação Básica, especialmente, ao Ensino fundamental e Médio.

prática pedagógica em construção se dá via uso de tecnologias e uma educação voltada à relevância “da construção de conhecimento e da cidadania”.

CAPÍTULO 3 - O PIBID COMO POSSIBILIDADE DE UMA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA O TRABALHO DOCENTE E PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ DO LICENCIANDO

O PIBID foi instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com aprovação da Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009. Apresenta-se como a proposta de ser um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de discentes que escolhem desenvolver atividades pedagógicas e acadêmicas de formação na graduação a partir da prática de iniciação “à docência” (BRASIL, 2009; MIRANDA *et al.*, 2012, p. 123).

3.1 Situando o PIBID/UFMT

O PIBID surgiu para incentivar os discentes brasileiros dos cursos de licenciatura no sentido de assumirem a sala de aula e não procurar outros cursos, ou seja, mudar de profissão. Este é um problema que Brito *et al.* (2012, p. 1) apontam como recorrente.

Conforme nos mostra Brito (2012, p.1) o curso de licenciatura, hoje em dia, não é tão aspirado quanto um curso de bacharelado. Como se não bastasse, os problemas enfrentados durante um curso de licenciatura são desafiadores, isto porque, na maioria das vezes, a sociedade desvaloriza o magistério. Assim, conforme o citado autor, ao se deparar com a realidade do professor brasileiro, como a falta de prestígio social e baixa remuneração salarial; os estudantes das Licenciaturas acabam evadindo-se do curso e/ou ignorando sua profissão após a formação acadêmica e, em outros casos, procuram ingressar em outro curso de graduação.

Tendo como objetivo principal a valorização dos cursos de licenciaturas, o Programa de Iniciação à Docência conta com apoio do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Apresenta, então, como objetivos:

[...] ampliar a oferta e melhorar a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação; fortalecer o processo de inclusão social; ampliar a articulação com a sociedade e contribuir para o desenvolvimento regional, além de contribuir para promover a melhoria da ambiência universitária, uma vez que disponibiliza recursos para bolsas dos estudantes de licenciatura, ação que contribui para a permanência do estudante na universidade (MELLO *et al.*, 2012, p. 15).

Diante dessa afirmação, há a concepção de que o PIBID tem o objetivo de desencadear uma importante atribuição positiva na vida dos discentes de cursos de licenciatura em Geografia, pois favorece a prática inicial em sala, podendo diminuir a evasão desses cursos e contribuindo para a melhoria da qualificação desse profissional, que vai, em curto prazo, ser inserido no mercado de trabalho.

Para que projetos voltados para a melhoria do ensino e da formação sejam exitosos, faz-se necessário que tenham apoio financeiro a fim de que passem a existir na prática. Nesse caso, o PIBID conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma fundação criada no ano de 1951, por Anísio Teixeira, para aperfeiçoar a Educação Superior do Brasil, especialmente cursos de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*. No ano de 2007, principalmente, houve modificações nas “competências e estrutura organizacional” que passou a “fomentar a formação inicial e continuada dos professores de magistério e estimular a valorização da docência em todos os níveis de ensino (CAPES, 2012).

O PIBID possui recursos financeiros garantidos a todas as instituições que participam do programa conforme a demanda de alunos, professores, coordenadores e demais participantes. Esses recursos são utilizados para “custear despesas essenciais à execução dos projetos, por exemplo, a aquisição de material de consumo para as atividades desenvolvidas nas escolas”. E a Capes pode lançar editais tanto para conceder “recursos de custeio como de capital” (CAPES, 2012).

A CAPES concede bolsas para docentes que atuam como supervisores, que ficam nas escolas de educação básica e os discentes selecionados. Os coordenadores são de Instituições de Educação Superior e acompanham o projeto para garantir que os objetivos de melhorar a educação e incentivar os estudantes de licenciaturas que atuam como bolsistas sigam a carreira de magistério. E o docente em exercício na escola de educação básica, participante do programa, atua supervisionando as atividades dos

bolsistas; ele é a ponte entre a universidade e a escola básica (MIRANDA *et al.*, 2012, p. 123).

Como consta no *site* da CAPES (2012), há uma concessão de bolsas para discentes de licenciatura que participam dos “projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino”. Estes projetos são desenvolvidos por professores de instituições de ensino superior, e promovem a inclusão dos educandos no conjunto das “escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas” (CAPES, 2012).

Quanto às modalidades de bolsas segundo a CAPES (2012) são:

a) Iniciação à docência – para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$400,00 (quatrocentos reais).

b) Supervisão – para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

c) Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos. Permitida a concessão de uma bolsa para cada subprojeto aprovado. Valor: R\$1.400,00 (mil e quatrocentos reais).

d) Coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).

e) Coordenação institucional – para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (mil e quinhentos reais).

Estas bolsas têm seu pagamento efetuado pela CAPES de forma direta aos bolsistas com benefício bancário.

O apoio financeiro e organizacional da CAPES desencadeou uma série de propostas e incentivos que dão valor aos alunos de Cursos de licenciatura e

professores que trabalham no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID).

Mello *et al.* (2012, p.14) ressaltam que, nesta perspectiva, o programa atende instituições em âmbito federal e estadual e “caminha a passos largos para a consolidação da política pública de formação de professores no Brasil”. O Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, formaliza este programa no Brasil.

Quanto à prática educativa, o bom desenvolvimento da organização se dá conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) para Geografia, proposta CEB/CNE nº 15/98, em que as disciplinas são agrupadas de acordo com a área de estudo interdisciplinar, na procura de se obter práticas inovadoras de ensino e que transforme a educação do Brasil (MELLO *et al.*, 2012, p. 15). Neste âmbito o programa tem como objetivos:

- “Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (CAPES, 2012, p. 2).

Segundo Melo *et al.* (2012, p.14), existe em Mato Grosso um grande déficit de professores com formação acadêmica adequada, e a Universidade Federal de Mato

Grosso é a principal responsável por parte considerável da formação inicial de professores para atuar nas áreas de Pedagogia, Códigos e Linguagens, Ciências Sociais e Ciências Naturais e Matemática. Atualmente, este programa atende a todos os níveis de bolsa: iniciação à docência, coordenação e supervisão a 195 instituições brasileiras (CAPES, 2012, p. 3).

Os projetos desenvolvidos no PIBID tomaram proporção em todo o país e tem como proposta aumentar o número de docentes nas cidades interioranas de estados da região centro-oeste. Devido a esta proposta, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) tornou-se uma instituição de apoio ao programa desde o ano de 2007. Segundo Melo *et al.* (2012, p. 20), a experiência adquirida no PIBID desta instituição tem envolvido os bolsistas e propiciado a reconstrução da prática educativa em sala de aula e também vem proporcionando a inovação na “organização curricular da Educação Básica”.

As referidas autoras afirmam, ainda, que houve benefícios a partir do momento em que se implantou este programa nas escolas, pois visava aumentar o número de alunos das licenciaturas que procuraram fazer cursos de pós-graduação voltados para a prática pedagógica no magistério.

A UFMT trabalha em parceria com as escolas de Educação Básica de Mato Grosso, segundo Mello *et al.* (2012), “procurando elevar a qualidade de trabalho desenvolvido em ambos”. Desta forma, essa interação é positiva em todos os sentidos (MELLO *et al.*, 2012, p. 23).

Um dos objetivos do PIBID da UFMT é fortalecer a articulação da Universidade com a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, subsidiando, na medida do possível, o desenvolvimento de políticas públicas. Almejam-se, também, fomentar experiências inovadoras, que utilizem recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e outros tipos de experiências diferentes e diferenciadas, que se orientem para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, busca-se diminuir a evasão das licenciaturas, melhorar a qualidade da formação dos professores e, sobretudo, motivar os licenciandos para a docência (MELLO *et al.*, 2012, p.16).

A nosso ver, a promoção de políticas capazes de promover uma educação de qualidade com uso de programas como o PIBID na escola depende de todos que compõem a educação. Entendemos que a escola, no contexto de uma sociedade em rápida e constante mutação, impulsionada pela evolução tecnológica, está permanentemente sendo desafiada a responder as exigências emergentes. Assim sendo, cabe à escola ser criativa, dinâmica, participativa e democrática. Por esse motivo, concordamos com Oliveira (2009) que na mesma medida, afirma que para não se imobilizar e burocratizar, a escola precisa de profissionais também dinâmicos e criativos, capazes de promover e conduzir as mudanças percebidas como necessárias.

Nesse sentido, entendemos que programas como o PIBID são relevantes no contexto das escolas, podendo contribuir para aperfeiçoar consecutivamente as formas de ensinar e aprender, considerando que as práticas educativas geradas no contexto reflexivo possibilitam via programa; não só ao futuro docente desenvolver condições atrativas para motivar o aprendizado de jovens e adolescentes. Como também possibilita aos jovens e adolescentes evidenciar diferentes formas de estudar, via uso de recursos cada vez mais bem elaborados e conectados com o mundo moderno; de forma a realizar um elo entre a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos que envolvem os processos educativos e produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino da Geografia.

No entanto, destacamos aqui algumas críticas que vêm sendo realizadas por parte de alguns autores que desenvolveram pesquisas a respeito do PIBID, a exemplo de Moura (2013). Segundo o autor, o PIBID como política complementar de formação inicial de professores e incentivo à docência, pode contribuir com a perspectiva transformadora, como também reproduzir as mazelas dessa formação, dependendo de como essas propostas, ações e estratégias formativas são praticada por determinadas instituições. Assim ao analisar as políticas complementares de formação inicial de professores, o referido autor faz alguns questionamentos acerca do PIBID, que entendemos ser relevante para o contexto de nossa pesquisa.

O PIBID está possibilitando ao futuro docente o conhecimento da natureza do seu trabalho, da sistematização da profissão e do sentido de *ser* docente? O PIBID tem promovido a unidade e a indissociabilidade teoria/prática? O

intercâmbio entre universidade e escola de Educação Básica tem promovido transformações significativas nessa relação? O PIBID coloca o futuro docente em contato com a pesquisa como uma de suas bases de formação? Qual é a dimensão da pesquisa na formação do iniciante na docência do PIBID? O PIBID coloca o futuro docente em contato com a docência? Qual é a dimensão da docência nos subprojetos do PIBID? Ou, o PIBID tem sido visto como processo de (trans) formação docente ou ação imediatista para resolver os problemas pontuais da formação docente e da escola de Educação Básica? (MOURA, 2013, p. 82).

Ainda referindo ao contexto do PIBID, os escritos do autor acima mostram que:

Todos os questionamentos apresentados ainda não há uma resposta, pois no processo de desenvolvimento do Programa, certamente problemas têm se apresentado e permitem uma reflexão sobre as ações e até a revisão das estratégias na busca da construção coletiva de uma formação da melhor qualidade, e isso depende muito das instituições formadoras e dos gestores dos subprojetos. (MOURA, 2013, p.82)

Silva, *et al* (2012, p.12) também faz as suas ponderações referentes ao PIBID em seu artigo “Políticas para a Formação Docente”, apresenta algumas fragilidades do fortalecimento dos vínculos entre a Universidade e as escolas de educação básica, colocando essa relação numa perspectiva de hierarquia entre pesquisador e o trabalhador da escola. Para a autora é necessário fortalecer o ensino-pesquisa-extensão através das reflexões das práticas de gestão e também da docência compreendendo a importância da “valorização e da construção da autonomia dos sujeitos e da escola pública vinculada à leitura de uma totalidade” (SILVA *et al.*, 2012, p.12).

Farias e Rocha (2012, p.8) ao realizaram uma reflexão acerca do programa, enxergam as possibilidades do PIBID contribuir para o desenvolvimento profissional pautado numa prática educativa voltada para a emancipação. Todavia, ao mesmo tempo apresenta desafios que precisam ser superados, em especial quando se identifica a possibilidade do PIBID estar sendo concebido e sendo executado como ações pontuais, apresentando-se tão somente como novidade no contexto escolar, diante de uma realidade marcada pela escassez de quase tudo. Dessa forma, atenta que o mesmo pode não estar contribuindo para fomentar as revisões teóricas e práticas necessárias as inovações efetivas da formação para a docência. Outra questão que

destaca também em sua pesquisa é em que condições esse programa vem sendo operacionalizado, conforme abaixo:

[...] este programa vem sendo operacionalizado a partir da interface universidade e escola básica. Para além das bolsas garantidas aos sujeitos envolvidos diretamente no PIBID, certamente fator que tem estimulado e dado visibilidade a esta ação, nos parece fundamental também o apoio institucional e a valorização dos profissionais que participam da iniciativa (FARIAS e ROCHA, 2012, p.11).

Nesse sentido Farias e Rocha (2012, p.11-3) apresentam também como desafios os seguintes questionamentos

- Como enfrentar o distanciamento e ou desconhecimento que ainda parece persistir em relação à escola básica, a aprendizagem dos alunos e ao trabalho docente nesse contexto.
- Quais condições de trabalho os professores da escola têm para se desenvolverem e atuarem como coformadores no PIBID? Como conciliam sua carga horária de sala de aula com a atividade de coformador?
- Como os docentes da escola vivenciam a tarefa de ser um coformador de um que participação os professores supervisores têm no desenvolvimento do PIBID em seu contexto de trabalho? Futuro colega de profissão? Em que esta vivência tem contribuído para um exame crítico de suas convicções, práticas e atitudes como professor?

Compactuamos com as interrogações acima citadas pelos autores, pois parece tradição a proposição de reformas e mudanças de cima para baixo, muitas vezes marcadas por ações intituladas como inovadoras, o que historicamente vem transferindo para a escola e para os professores o papel simplesmente operacional.

3.2 O PIBID – Subprojeto de Geografia/UFMT

Conforme já citado, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID se materializa como uma oportunidade de construção de laços entre a Educação Básica e a formação de professores. Além de estar em consonância com o Plano

Político Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Plena em Geografia, *campus* Cuiabá, onde o curso deverá incorporar no cotidiano do processo educativo a consciência de que serão formados educadores para ensinar com a finalidade de impulsionar mudanças benéficas à sociedade.

Para Oliveira (2011), o subprojeto do PIBID da Licenciatura em Geografia da UFMT/Campus Universitário de Cuiabá é constituído de cinco bolsista, uma supervisora e uma coordenação de área do subprojeto, funcionando na Escola Estadual “André Avelino Ribeiro”. Conforme a autora, a inserção dos alunos no cotidiano da escola, por meio do PIBID, poderá proporcionar experiências enriquecedoras e inovadoras para todos os envolvidos no subprojeto.

Assim, a proposição do subprojeto da Licenciatura Plena em Geografia, *campus* Cuiabá, é: contribuir para a formação inicial de professores de Geografia a partir de reflexões teóricas e ações para a construção de uma prática pedagógica autônoma e em sintonia com as necessidades do ensino da disciplina; discutir a Geografia ensinada para que os acadêmicos percebam a necessidade de desenvolver maneiras diferenciadas de se ensinar essa disciplina; contribuir na qualificação dos professores de Geografia da rede pública em relação às questões e problemáticas que pautam o ensino da ciência geográfica; e proporcionar aos estudantes da escola envolvida práticas pedagógicas que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino.

Ainda segundo Oliveira (2011), visando à implementação do projeto, faz-se necessário seguir alguns passos: discussão sobre a realidade socioeconômica que circunda a escola; leituras e reflexões teóricas sobre espaço e práticas escolares; análise e reflexão dos materiais didáticos disponíveis e utilizados na escola; elaboração de atividades para o trabalho na escola; e atividades que envolvam diferentes linguagens.

Da mesma forma mostra que a avaliação deste subprojeto é proposta numa perspectiva processual, como um contínuo, em que cada etapa será analisada, refletida e repensada, de maneira que o que fora planejado esteja de fato comprometido com a transformação do ensino da Geografia no espaço escolar e na academia (OLIVEIRA, 2011).

Importante ressaltar que a proposta deste subprojeto de Geografia levou em consideração as diretrizes do Projeto Institucional do PIBID/UFMT; que está alicerçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFMT, na formação pela pesquisa, em um processo de avaliação processual/ emancipatória, interdisciplinar e transdisciplinar (OLIVEIRA, 2011)

Ademais, a citada autora mostra que o subprojeto deve preocupar-se com as questões relacionadas ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os resultados obtidos, neste e em outros exames, pela escola estadual, onde o projeto será promovido, no permanente desafio de ajudar a desenvolver nos alunos, cidadãos com capacidade de trabalho autônomo e colaborativo. Dessa forma, o futuro professor (licenciando em Geografia) deverá aprender a problematizar, a ser orientador do processo de construção do conhecimento e com isso promover boas transformações na educação.

Nesse sentido, a participação do subprojeto de Geografia justifica-se pela oportunidade de melhorar a formação inicial de professores no curso de Licenciatura; como também, a inserção dos licenciandos no cotidiano de escola de rede pública de educação, o que certamente vem promovendo a aproximação entre estudante da educação superior e educação básica.

3.3 O PIBID no Contexto da Escola Estadual “André Avelino Ribeiro”

Conforme temos mostrado ao longo desse trabalho, nos últimos tempos a questão da melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil vem sendo altamente discutida nos meios de comunicação, sempre atrelada à formação docente, a condições de trabalho e à questão salarial como fatores desencadeantes do fracasso da educação pública.

É, portanto, na perspectiva de possibilidade de superação da realidade posta, perpassada por antagonismos e contradições que o PIBID se apresenta. No cenário da Escola Estadual “André Avelino Ribeiro” (EAAR), o Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID, Subprojeto Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso,

Campus Cuiabá, voltou suas atenções no ano de 2012 para a primeira série do Ensino Médio, de modalidade regular; realizando observações e diagnósticos semanais, além de desenvolver oficinas pedagógicas em quatro turmas, todas do período vespertino.

O Projeto PIBID/UFMT tem como proposição realizar atividades curriculares, a partir da participação dos alunos da disciplina de Geografia, como forma de possibilitar ao futuro docente o contato com o universo escolar, ao mesmo tempo em que permite um processo de ressignificação das ações didático-pedagógicas.

Desde o início da implantação do programa na Escola Estadual “André Avelino Ribeiro”, em maio de 2011, constatamos o grande esforço da escola em viabilizar a realização das atividades propostas, sobretudo, no que diz respeito à viabilização do espaço físico e ressignificação das relações no cotidiano escolar.

Os bolsistas se fazem presentes na escola três vezes por semana, perfazendo um total de 20 horas semanais. Essa carga horária é dividida entre os turnos matutino e vespertino. Tal horário contempla a realização de ações específicas da área e de ações interdisciplinares.

De acordo com a necessidade, o Programa realiza reuniões para ajustes das ações previstas pela área do conhecimento; sempre após o horário das aulas regulares. Da mesma forma, são realizadas oficinas específicas da área, sendo que os alunos participantes são organizados em grupos ou individualmente, dependendo da atividade a ser realizada.

A operacionalização da proposta é complexa, considerando que as ações envolvem além dos bolsistas de iniciação à docência, professores da escola básica que atuam como supervisores, coordenadores de áreas e alunos participantes. Considerando a dinâmica da proposta, a prática envolve além das muitas realidades escolares evidenciadas, a necessidade de certa articulação entre os atores sociais envolvidos na proposta; o que pressupõe a prática constante de diálogo e um foco comum, prática que já faz parte da experiência da unidade escolar e acadêmica, em função da atual estrutura curricular, que busca a superação de processos fragmentados.

A perspectiva das ações desenvolvidas via PIBID, na Escola Estadual “André Avelino Ribeiro”, é de uma ação interdisciplinar, contrária a toda e qualquer forma de homogeneização e enquadramento conceitual. Nesse sentido, a prática pedagógica requer o desmonte das fronteiras que envolvem o conhecimento. Assim, o PIBID pressupõe um processo educativo pautado na perspectiva interdisciplinar, capaz de possibilitar o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática; a fim de contribuir para uma formação mais crítica, criativa e responsável, de forma a colocar a escola e os educadores diante de novos desafios, no que se refere tanto ao plano ontológico quanto ao plano epistemológico (THIESEN, 2008, p.550).

As atividades desenvolvidas pelo PIBID desde o ano de 2011 designou-se na organização de quatro eventos voltados para o aprimoramento dos conteúdos físicos, humanos e ensino de Geografia e integração das Licenciaturas do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Isso, além da elaboração e aplicação de uma oficina e um minicurso sobre temáticas voltadas para a música, como instrumento pedagógico no ensino de Geografia.

Assim, as atividades desenvolvidas nos semestres de 2011 e 2012 foram apresentadas em dois eventos – em âmbito regional: IV Seminário Integrador do PIBID; e em âmbito nacional: 64º Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência SBPC; além da participação nas conferências, mesas e minicursos dos eventos citados.

Internamente, na Escola Estadual “André Avelino Ribeiro”, desde a implantação do PIBID, muitas feiras e eventos interdisciplinares foram promovidos pelos pibidianos de diferentes áreas do conhecimento, tais como Geografia, Matemática, Biologia, Química, Filosofia, Sociologia, História etc.

CAPÍTULO 4- METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa se caracteriza em uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental por meio de um estudo de caso, em que utilizamos como fontes de coleta dos dados os documentos do PIBID/UFMT; os memoriais descritivos dos licenciandos; e ainda, as entrevistas semiestruturadas.

4.1 Estudo de Caso

Buscamos em Trivinões (2011, p.133-5) apontamentos os quais mostram que essa é uma modalidade de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa com profundidade.

Segundo esse autor, essa definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, a natureza e a abrangência da unidade. Para ele, pode ser um sujeito, por exemplo, o exame das condições de vida de uma pessoa.

Bogdan e Biklen (1994, p. 89-90), definem que estudo de caso pode ser representado por um funil, pois nos permite recolher dados e, ao mesmo tempo, revê-los, explorando-os, assim decidindo acerca do objetivo da pesquisa. Essa perspectiva também nos permite organizar o nosso tempo, definir as pessoas a serem entrevistadas; e, se necessário for, aprofundar em alguns aspectos. Essa flexibilidade nos garante a liberdade de mudança de planos e até desenvolver um novo plano se identificarmos que as fontes de informações são insuficientes para um trabalho com credibilidade.

Os autores destacam que há vários tipos de estudo de caso. Um deles, o estudo de caso numa perspectiva histórica, que propicia a utilização de relatos das histórias de vida, a utilização ainda das entrevistas semiestruturadas, permitindo ao pesquisador a utilização das informações adquiridas para a compreensão de aspectos básicos do comportamento humano ou das instituições ali pesquisadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.92-3).

Na visão de Gil (2011, p.57-8), o estudo de caso é um estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento

amplo e detalhado. Segundo o autor, ele permite o alcance de alguns objetivos, a saber: explorar situações da vida real, cujos limites não estão claramente definidos; descrever a situação do contexto de determinada investigação; e explicar as variáveis causais do fenômeno, em situações complexas.

Já para André (2008), o estudo de caso qualitativo, apresenta quatro características essenciais:

Particularidade: focaliza uma situação particular, investigações de problemas práticos, questões surgidas do dia-a-dia;
 Descrição: o produto final é uma descrição densa – completa e literal da situação investigada;
 Heurística: conduz o leitor à descoberta e amplia o entendimento dele sobre o assunto estudado; pode revelar a descoberta de novos significados.
 Indução: baseiam-se na lógica indutiva e induz o leitor à conclusão do estudo apresentado (ANDRÉ, 2008, p.17-8).

Destacamos das características essenciais, evidenciadas por André, o enfoque no método científico de cunho heurístico por entender a importância que nos levará a novas descobertas. Essas descobertas são feitas de forma intuitiva, baseadas nas circunstâncias, gerando um novo conhecimento, aproximando-nos da melhor forma de se chegar a um determinado problema.

4.2 O Contexto da Pesquisa

A Escola Estadual “André Avelino Ribeiro”, *lócus* da pesquisa, foi escolhida para o desenvolvimento do referido estudo por se tratar de uma escola polo no que se refere à implementação de políticas de inclusão digital, sendo um espaço privilegiado no uso de diferentes tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem, por já ter o uso das TIC inserido no seu contexto escolar. É um local de atendimento exclusivo ao Ensino Médio, e o emprego das tecnologias caracteriza-se como um diferencial e atrativo junto aos adolescentes e jovens que utilizam com muita facilidade diversos tipos de inovações digitais que surgem diariamente.

Conforme consta do Projeto Político-Pedagógico da referida Escola (PPP), esta possui estrutura relativamente adequada aos fins a que se destina, uma vez que foi construída dentro dos padrões exigidos para o funcionamento de uma grande

instituição educacional. Atende a uma clientela de aproximadamente dois mil alunos divididos entre adolescentes e jovens. A escola possui dezesseis salas de aula, um salão de eventos, biblioteca, sala de vídeo, laboratórios de informática e ciências da natureza, refeitórios etc. Funciona em regime de três turnos: matutino, vespertino e noturno; possui cerca de 80 (oitenta) professores formados nas mais diversas áreas do conhecimento, desenvolvendo atividades somente nos cursos de Ensino Médio, com apoio do PIBID/UFMT.

Atualmente, a Escola Estadual “André Avelino Ribeiro”, situada na Avenida Deputado Osvaldo Cândido Pereira, bairro Morada da Serra no CPA I, na região norte da capital mato-grossense, atende 1.830 alunos matriculados no Ensino Médio, distribuídos nos três turnos de ensino (PPP / EEAAR, 2008).

Esta escola foi fundada no dia 05 de outubro de 1980, quando era governador o Dr. Frederico Soares de Campos; e recebeu o nome em homenagem ao professor que prestou relevantes serviços às causas educacionais no Estado de Mato Grosso. (PPP / EEAAR, 2008).

Mesmo possuindo uma estrutura relativamente adequada aos fins a que se destina, uma vez que foi construída dentro dos padrões exigidos para o funcionamento de uma grande instituição educacional, temos constatado que diante das inovações tecnológicas, a escola necessita ainda de reforma na parte elétrica, hidráulica; e também precisa de ampliação de sua estrutura com a construção de laboratórios de linguagem, ciências exatas, sala de vídeo, além da ampliação do laboratório de informática, construção de cozinha, refeitório com capacidade para atender o número de alunos que utilizam a alimentação escolar.

A unidade escolar possui 16 (dezesseis) salas de aulas, um salão de eventos, uma sala para banda musical, secretaria, diretoria, biblioteca, laboratório, coordenação pedagógica, sala de vídeo, Laboratório de Ciências da Natureza, pequeno refeitório e cozinha, sanitários de alunos e de professores.

A escola funciona em regime de externato nos três turnos: matutino, vespertino, noturno e atende aos alunos do Ensino Médio regular e técnico, sendo nas turmas de 1º ano com até 38 (trinta e oito) alunos por turma e nos segundo e terceiro anos com até

40 (quarenta alunos); e EMIEP (Ensino Médio integrado à Educação Profissional), no primeiro, segundo e terceiro anos, com 35 (trinta e cinco) alunos em cada turma.

Contando com Conselho Deliberativo presente e atuante, a Escola Estadual “André Avelino Ribeiro” é hoje uma unidade executora, constitui-se em uma das escolas mais conceituadas e procuradas da grande Morada da Serra, atendendo a uma clientela oriunda de diversos bairros periféricos, a exemplo da Morada da Serra I, II, III, IV, Três Barras, Ouro Fino, Novo Horizonte, Centro América, Tancredo Neves, Dr. Fábio, Novo Paraíso, Florianópolis, 1º de Março, Jardim Vitória etc. Todos localizados no entorno da unidade escolar (PPP / EEAAR, 2008).

A partir de esforços isolados, a escola busca a melhoria da qualidade do ensino desenvolvendo projetos especiais visando melhor atender a sua clientela. Possui em andamento diversos projetos, dentre eles: Projeto de Educação para trânsito, Introdução à informática, Horta escolar, Banda musical, PDE, Olimpíadas, Revisa ai, Talentos do André, entre outros (PPP / EEAAR, 2008).

A escola, mesmo se esforçando para desenvolver estratégias para envolver a comunidade escolar no seu projeto educativo, por acreditar ser este um imprescindível caminho para o fortalecimento da mesma e para o sucesso das mudanças desejadas, não tem logrado êxito em suas tentativas, uma vez que a maioria dos pais continuam distantes do dia a dia da escola, tornando-se assim um constante desafio para a equipe gestora (PPP / EEAAR, 2008).

No entanto, com vários segmentos da comunidade escolar, hoje um pouco mais conscientizada, parte significativa da comunidade e de seus atores sociais, espera que a escola, até pouco tempo considerada quase que essencialmente uma mera reprodutora de conhecimentos, organize-se pedagogicamente e passe a ser uma instituição capaz de olhar para si mesma; atuar com maior competência e revelar sua própria identidade e autonomia sem esquecer, naturalmente, que o seu papel social deve estar voltado, principalmente, para os interesses dos alunos trabalhadores, não trabalhadores, mas provenientes das classes menos privilegiadas da população (PPP / EEAAR, 2008).

Além de um prédio com instalações e equipamentos suficientemente adequados aos fins a que se destina, a escola que a comunidade deseja é a que faz reflexões com vistas a construir, no coletivo, um Projeto Político Pedagógico para atender aos anseios e aos interesses dos jovens que dependem da inclusão num mundo do trabalho onde as oportunidades são cada vez mais restritas, as ocupações cada vez mais precarizadas e a exclusão são crescentes, e que também prepare seus professores para o novo ensino que o novo momento requer (PPP / EEAAR, 2008).

Assim entendemos que, além de um prédio funcional, faz-se necessário pensar um ensino, que atenda aos anseios e aos interesses dos jovens que dependem da inclusão no mundo do trabalho. Para tanto o EMIEP- Ensino Médio Integrado à Educação Profissional prepara o aluno trabalhador, aproximando-o do mercado de trabalho (PPP / EEAAR, 2008).

Contudo, para a realização da oferta do EMIEP, a escola necessita de: construção de laboratório de linguagem, de sala de som e vídeo, sala para a Educação Física, construção de cozinhas e refeitórios adequados ao número de alunos, além da ampliação do laboratório de informática etc. A parte elétrica deverá ser totalmente refeita; uma vez que a mesma não suporta a carga elétrica consumida atualmente, pois é constante a queda de energia, queima de lâmpadas, ventiladores e aparelhos eletrônicos etc. (PPP / EEAAR, 2008).

Mesmo possuindo uma proposta pedagógica bem definida, atualmente, a escola vem enfrentando vários problemas no setor de aprendizagem dos alunos, especialmente no período noturno e com menor incidência no período diurno, como evasões, reprovação e ou alunos com dependência em 02 (duas) disciplinas. Preocupante, também, são as depredações do espaço escolar e dos móveis, como mesa dos professores, carteiras, torneiras de banheiros e bebedouros entre outras feitas pelos próprios alunos. Percebemos, então, que estes não se sentem como sujeitos no ambiente escolar (PPP / EEAAR, 2008).

Outros problemas relevantes enfrentados pela escola é a rotatividade dos professores, em função do fato de alguns não serem efetivos; e com relação aos

alunos, pois em função da necessidade deles de ingressarem no mundo e no mercado de trabalho, gera desmotivação e desinteresse por parte dos educando.

Podemos destacar, também, como fragilidade as salas de aulas com número de alunos superior ao proposto nas normativas governamentais, devido à grande procura e insistência por vagas por parte dos pais; a falta de ventilação adequada; aulas desmotivadas; pouca utilização dos laboratórios existentes; o que, na opinião dos alunos, faz com que eles “matem” aula dentro do próprio ambiente escolar (PPP / EEAAR, 2008).

A partir de esforços isolados, a escola busca melhoria da qualidade de ensino, desenvolvendo projetos que visam incluir os alunos nos mais variados temas. Apesar de o estabelecimento de ensino desenvolver estratégias para envolver a Comunidade Escolar no seu projeto educativo, por acreditar ser este um imprescindível caminho para o fortalecimento da escola e para o sucesso das mudanças desejadas; a participação dos pais ainda é tímida no ambiente escolar, tornando assim mais um desafio a ser vencido ao longo do tempo escolar (PPP / EEAAR, 2008).

Como na Escola “André Avelino Ribeiro”, o Ensino Médio ⁶é oferecido tanto na perspectiva do ensino regular, como no ensino profissionalizante com a oferta dos cursos Técnico em Administração e Técnico em vendas; ela tornou-se um espaço privilegiado no que refere à inclusão digital e ao uso de diferentes formas de práticas pedagógicas; ponto decisivo para a escolha e implantação do Programa PIBID/UFMT. Atualmente, está em pleno funcionamento na escola o PIBID de Biologia, Química, Matemática, Física, Filosofia, Sociologia e Geografia (PPP / EEAAR, 2008).

⁶ Não demos enfoque ao tema Ensino Médio, por considerar que essa temática não é nosso objeto de pesquisa e sim apenas espaço de atuação dos pibidianos.

4.3 Os Eixos – Sujeitos da Pesquisa

Com o intuito de identificar quais foram os fatores determinantes que levaram os licenciandos do curso de Geografia, do PIBID/UFMT, a participarem do programa e quais influências sofreram nessa trajetória, fizemos uma análise dos textos (memoriais) e falas (entrevistas) destes. Assim, destacamos três eixos que nortearam nosso trabalho:

Primeiro Eixo – trajetórias dos licenciandos

Analisamos o sentido ou o motivo que os levaram à escolha da Licenciatura em Geografia, e a influência familiar nesse processo. Em relação ao uso da tecnologia, que influência teve da escola; em que nível de ensino (fundamental, médio ou superior) esse processo aconteceu; como se representam a si próprios em relação a essa mesma tecnologia e se são usuários ativos ou episódicos das mesmas.

Segundo Eixo – prática educativa e TIC.

Buscamos analisar nesse eixo os condicionantes que favorecem ou dificultam o uso das TIC, e como os licenciandos do PIBID/UFMT enxergam esse diferencial no processo de formação docente e, ao mesmo tempo, se os eles possuem uma posição a respeito do porquê e para quê se faz o uso das TIC.

Terceiro Eixo – configuração do espaço educativo do PIBID

Neste eixo, analisamos o PIBID como referencial na formação dos licenciandos. “O PIBID como possibilidade de uma formação emancipatória para o trabalho docente”, evidenciamos as dificuldades do programa, bem como as implicações dele no contexto da formação docente, a partir da realidade que envolve os licenciandos de Geografia da UFMT.

4.4 Os Instrumento de Coleta de Dados

Coletamos os dados subjacentes nos memoriais descritivos produzidos pelos licenciandos, do programa PIBID/UFMT e realizamos cinco entrevistas semiestruturada, além de relatórios e documentos relativos ao programa e aos atores sociais pertencentes a ele.

4.4.1 *Situando as memórias*

Memorial, na visão de Cunha (2005, p.58), é o registro de um processo de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas. Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos.

Para Guedes (2005), memorial de formação é o registro de um percurso. No âmbito de um curso de formação de professores com o caráter de trabalho de conclusão, está tanto voltado ao registro da trajetória pessoal do sujeito narrador tendo como referência a formação acadêmico-profissional; como também será marcado e circunscrito pelo movimento mais amplo da história, sendo socialmente datado e constituído, pois terá sua redação, sua construção e publicação ocorridas dentro de um curso de formação específico, em uma faculdade e universidade específicas, em um tempo histórico definido.

Lima (2012) define memorial descritivo como um documento autobiográfico que descreve, analisa, quantifica e qualifica os acontecimentos sobre a trajetória no processo acadêmico, profissional e intelectual de um candidato a um cargo público; ou mesmo a um cargo em instituição de caráter privado e ainda a um processo de seleção de Mestrado e Doutorado.

As informações foram coletadas e analisadas pelos memoriais descritivos e entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com cinco licenciandos, de Geografia do PIBID/UFMT. Este foi o público-alvo a ser pesquisado, via entrevistas, memoriais descritivos e análise dos documentos. Individualmente, foram submetidos a

várias entrevistas, não só com o intuito de obter o máximo de informações, mas também para avaliar as variações das respostas em diferentes momentos.

4.4.2 A entrevista semiestruturada

Conforme a visão de Trivinõs (2011, p.146) a entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias, que interessam à pesquisa; e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. O autor indica ainda que a entrevista semiestruturada valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVINÕS, 2011).

Todas essas etapas da entrevista se desenvolvem em processos de retroalimentação. Isto quer dizer, por exemplo, que aparecem como conflitos ou divergentes nas entrevistas individuais. As informações foram analisadas tanto via memoriais descritivos como pelas entrevistas semiestruturadas.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS

Neste capítulo analisaremos os dados coletados junto aos pibidianos, tendo por base os três eixos definidos ao longo do trabalho quais sejam: no primeiro momento, apresentamos alguns traços da trajetória e da origem social dos licenciandos de Geografia no PIBID/UFMT, buscando identificar inclusive qual o momento em eles passam a ter contato com as TIC; no segundo, buscamos analisar a visão dos licenciandos de Geografia-PIBID/UFMT em relação ao uso das TIC e os condicionantes que favorecem e dificultam o seu uso; e por fim no terceiro momento, buscamos identificar os elementos que caracterizam o diferencial do PIBID/UFMT- Geografia como espaço de formação dos licenciandos.

5.1 Análises dos dados coletados junto aos pibidianos

Os dados analisados são resultantes das entrevistas semiestruturadas realizadas com os cinco pibidianos e dos memoriais descritivos elaborados por eles, ao longo do desenvolvimento do programa na Escola Estadual “André Avelino Ribeiro”.

Cabe-nos observar que, tendo por base os dados coletados por meio dos diferentes instrumentos de pesquisa, numa primeira análise constatamos que os pibidianos possuem algumas características comuns, como serem graduandos do mesmo semestre e curso da UFMT; sendo em geral todos jovens (entre 23 anos a 26 anos); oriundos de famílias de classes populares, com baixa renda e pouca escolaridade, explicitando, inclusive, que veem na educação uma forma de ascensão social. Constatamos que apresentam também grandes diferenças, evidenciadas nos dados das entrevistas e nos memoriais descritivos, tendo em vista que alguns pibidianos conseguiram sentir-se à vontade dando maiores informações nas entrevistas e nos memoriais descritivos, possibilitando assim maior riqueza nas informações, tornando a apresentação dos dados de certa forma diferenciada entre elas. Já outros pibidianos responderam apenas ao que lhe foi questionado de maneira bem sucinta e os memoriais foram feitos de forma resumida com poucos dados.

Vale reiterar, então, que mesmo fazendo parte de um grupo com visões e características muito parecidas, nem todos mostraram que vivem da mesma forma as experiências de formação e atuação profissional. Ao buscarmos compreender as diferenças constadas, concordamos com Perrenoud (1999) que duas pessoas jamais terão as mesmas expectativas, os mesmos anseios e os mesmos limites, pois possuem conceitos e vocabulários diferentes de acordo com o lugar, o nível, a disponibilidade, a relação com o professor e o saber. Segundo o autor, o meio, os acontecimentos ou as próprias escolhas induzem cada pessoa a sua maneira de ver, de expressar-se, de pensar a sociedade (PERRENOUD, 1999, p.88-9).

Assim, vale ressaltar que no referente à participação na pesquisa, alguns pibidianos conseguiram sentir-se à vontade, dando maiores informações nas entrevistas e nos memoriais descritivos possibilitando assim uma maior riqueza dos fatos tornando a coleta de dados de certa forma mais ampla. Já outros pibidianos responderam apenas o que lhes foi questionado de maneira bem sucinta e os memoriais foram produzidos de uma forma resumida com poucos dados.

5.1.1 Primeiro eixo – trajetórias dos licenciandos: origem social, contexto familiar e formação escolar

Para melhor compreensão desse primeiro eixo, apropriamo-nos das ideias de Bourdieu (1996). Segundo o autor, as marcas distintivas ligadas ao nome, ao biológico e ao percorrer o histórico dos agentes, acabam por deixar traços quase transparentes que, quando unidos a todos os outros traços dos grupos sociais, definem trajetórias comuns, feixes de percursos muito semelhantes, ou afinal, uma trajetória.

Para Montagner (2007, p. 254), as trajetórias dos seres humanos seriam o resultado construído de um sistema dos traços pertinentes de uma biografia, ou de uma história de vida. Na visão do autor, seguramente a origem social é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias, pois o *habitus* primário, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá inúmeras sedimentações ao longo da vida (MONTAGNER, 2007 p.257).

Pibidiano I – sob a perspectiva dos autores acima citados, constatamos que os dados constantes do memorial do Pibidiano I mostrou que ele é cearense, origem de classes populares, filho adotivo de família numerosa, em que ocupa o lugar de oitavo filho e sempre estudou em escola pública. Seus pais eram semianalfabetos, contudo a percepção de Pibidiano I é a de que o pai era autodidata.

Os traços da sua trajetória, constantes do seu memorial, mostraram que no início de sua vida escolar, o Pibidiano I tinha medo da escola, mas conseguiu adaptar-se e realizou o Ensino Médio em uma escola pública agrícola no Estado do Ceará. O pesquisado morou em várias cidades do Ceará, sendo a última Fortaleza, de onde partiu para Mato Grosso devido a problemas familiares, como a separação dos pais. O pai permaneceu no Ceará constituindo outra família e o mesmo veio com a mãe para o interior do estado de MT, onde moravam dois irmãos mais velhos. Após a morte da mãe passou a residir em Cuiabá.

Nos dados coletados por meio da entrevista realizada de forma oral e transcrita posteriormente, constatamos que a escolha pela realização do curso de Geografia por ele esteve relacionada com o campo de trabalho. Para ele, significava uma possibilidade de trabalhar com diversos aspectos da vida humana.

No que se refere à tecnologia, como aliada no contexto ensino aprendizagem, a experiência de Pibidiano I se dá ainda no Ensino Médio na Escola Técnica Agrícola, onde teve contato com a informática, com o uso do computador, do *datashow* e das tecnologias de modo geral. Todavia, segundo ele, era um usuário esporádico das TICs no decorrer do Ensino Médio. Passou a utilizá-la com mais frequência no PIBID/UFMT, nas preparações de suas aulas.

Em linhas gerais, constatamos que sua história de vida explicitou que, mesmo sendo de origem de classes populares, conseguiu ir para a escola, concluindo o segundo grau, chegando até a Universidade Federal. Esse dado revela que, no caso do Pibidiano I, a educação é concebida por ele como um mecanismo de transformação humana; uma das possibilidades que lhe possibilitou contornar a situação vivida, o que nos leva a inferir que, apesar de todas as contradições da sua trajetória de vida, a

instituição escolar conseguiu cumprir seu compromisso social de contribuir para a transformação e não de mera adaptação do sujeito ao contexto social vigente.

Pibidiana II – os traços da trajetória da Pibidiana II, constantes do seu memorial, traduziram que ela é também de origem de classe populares, filha de um casal simples, sendo o pai mineiro, vindo para Mato Grosso ainda jovem, a mãe uma mato-grossense da baixada cuiabana⁷, dona de casa que estudou até o Ensino Médio. Todavia, em sua entrevista revela que sua mãe, apesar de ter cursado somente Ensino Médio, teve um papel importante na sua alfabetização, pois desde os três anos de idade auxiliava-a nas atividades escolares, ensinando as cores, as formas, o alfabeto, os animais entre outros tanto assuntos.

Mostra, ainda, que o pai sempre exerceu o papel de provedor e responsável pelo sustendo da família, formada apenas por dois filhos, sendo a Pibidiana II caçula. Mesmo tendo por seu irmão uma admiração especial, por ser o mais velho, aquele que sempre a protegeu, deve a sua avó materna a inspiração para a escolha da Licenciatura como formação universitária.

É relevante esclarecer que segundo a Pibidiana II, a avó era uma senhora de 90 anos, analfabeta, que ela a considera ágrafa e, mesmo não sabendo ler, faz a leitura do mundo onde vive de maneira singular e espetacular.

Assim, mesmo tendo a influência da avó fortemente marcada em trajetória de vida, a razão pela qual a Pibidiana II escolheu o Curso de Geografia como foco na graduação foi o desejo de ser professora.

No referente ao contato com as TIC, a Pibidiana II relata que este ocorreu ao longo de seu processo de formação, já no Ensino Médio. Ela revela ainda que, por essa razão, no PIBID já compreendia a importância de dar continuidade ao uso dos

⁷ Região do Estado de Mato Grosso, formada pelos municípios que margeiam os rios Cuiabá e Paraguai, tem como principal pólo de desenvolvimento a atual capital do estado, Cuiabá.

recursos tecnológicos em sala de aula na condição de quem ensina e tornou-se uma usuária ativa desse processo.

Pibidiano III – também de origem de classe populares, o Pibidiano III veio do interior de Mato Grosso, de uma cidade pequena, Nobres/MT, local onde passou grande parte da sua infância, mudando-se para Cuiabá já adolescente. Na entrevista, mostrou que o pai era de origem analfabeta, a mãe estudou só até a quinta série do Ensino Fundamental, e que a disciplina Geografia, quando estudava no Ensino Médio, discutia as soluções e as questões sociais, o que para ele era complicado entender. Tentando explicar a complexidade da disciplina de Geografia na sua formação, fez uma referência aos seus conflitos cognitivos no referente à relação da Era e Mundo real, conforme indica abaixo:

Eu perguntei a um professor por que nós não fabricamos um montão de dinheiro e distribuimos; não entendia que tudo tem uma regra. Que existe um sistema econômico e que a economia de uma nação está subordinada às regras determinantes desse sistema econômico, no nosso caso o capitalismo. (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013)

Quarto filho de uma família de origem de classe popular, tendo um irmão mais novo e três irmãs mais velhas, relata que caminhavam todos os dias até a escola com umas das irmãs mais velha. A escola não era muito longe da casa, mas mesmo assim sua mãe fazia questão de ir juntos e isso o deixava alegre porque tinha medo de ir sozinho. Relata, ainda, que tem nessa irmã uma profunda admiração pela paciência, pois era ela quem ficava com ele até o término das tarefas em sala e o auxiliava nas tarefas em casa; horas que para ele pareciam intermináveis.

É importante ressaltar no seu relato que a decisão pela Licenciatura, “nunca foi uma opção, e sim uma escolha” (Relato de entrevista, PIBIDIANO III, 2013). Assim, constatamos que o Pibidiano III faz questão de enfatizar que escolheu ser professor, pois apesar de ter tido oportunidade, como outros pibidianos de escolher outra profissão que não fosse a docência, sempre desejou ser professor, mesmo diante de um cenário nada animador e das críticas recebidas.

Em nosso entendimento, na expressão “opção e escolha”, usada pelo pesquisado, as palavras têm o mesmo significado. Porém, o Pibidiano III ao referir-se à

decisão pela licenciatura, busca justificar a preocupação do mesmo em relação à grande concorrência de cursos como Medicina, Direito e Engenharias, em contrapartida às Licenciaturas. O Pibidiano III, por ter percorrido toda a sua trajetória escolar em escolas públicas, não enxerga com igualdade a concorrência para disputar uma vaga em uma Universidade Pública nesses cursos com alunos oriundos de escolas privadas. Mesmo diante desse desafio enfrentado por inúmeros jovens de classes populares, o Pibidiano III sempre desejou cursar Licenciatura. Sendo assim, para ele, a licenciatura em geografia significa uma escolha e não a única opção que lhe restava, visto que as Licenciaturas hoje não são tão desejadas pela grande maioria dos estudantes do Ensino Médio.

Vale ressaltar, ainda, que alguns traços da trajetória do Pibidiano III, retirados do seu memorial, explicitam situações significativas de sua trajetória, que contribuíram para a escolha e para a realização do curso de Geografia, que, segundo ele, vai muito além do ser qualquer professor, conforme identificamos abaixo:

Para mim, a licenciatura representa muito mais que dar aulas, representa você levar informação e fazer com que o aluno pense sobre a sua realidade, e com isso passar a mudar sua compreensão de mundo, e mudar a sua postura diante da sociedade, construir certa autonomia para o indivíduo para que ele possa exercer no Brasil a sua cidadania. É complicado falar de cidadania, até, porque falamos de direito e somos reprimidos; enfim é despertar isso em cada pessoa. Eu acho que todos nós temos um pouco de professor dentro de nós, todos nós ensinamos alguma coisa, e aprendemos também, isso está no nosso cotidiano. (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013)

Assim, ele mostra ter uma compreensão significativa acerca da função social da Geografia e relata, ainda, que nunca teve acesso ao uso das TIC durante o Ensino Médio. Contudo, atualmente faz uso regular das TIC no seu dia a dia no curso de Licenciatura em Geografia e utiliza a tecnologia para organizar seus planos de aula e desenvolver as atividades junto ao PIBID.

Um fato relevante a ser registrado em nossa pesquisa é a clareza do Pibidiano III quanto ao uso da TIC, fato que o faz tomar cuidado para não transformar sua prática apenas em modismo, conforme abaixo:

Não posso somente mostrar aos alunos o *Google maps*, tenho que mostrar como são desenvolvidos os mapas, quais são os tipos de mapas... O mapa não é só um instrumento técnico, ele é um instrumento de linguagem também.

Como o aluno vai ver este instrumento que no caso está sendo proporcionado pelo *Google maps*? Como ele vê este programa? Não podemos cair na técnica pela técnica, pra eles não terá sentido, seria como uma receita de bolo. Se você realiza automaticamente sem uma reflexão daquilo que você está fazendo, isso para mim não leva a lugar nenhum, porque fica a técnica pela técnica. Isso eu vejo como um problema, eu acho assim, eu utilizo bastante a TIC, mas não deixando de lado os conceitos e teorias básicas (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

Assim, segundo sua visão, as TIC se caracterizam como um recurso extremamente importante, mas deixa claro que “não podemos deixar de trabalhar os conceitos fundamentais da ciência, no caso das ciências geográficas” (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

Pibidiana IV – quanto à Pibidiana IV, os traços da trajetória constantes de seu memorial traduzem que ela vem de uma família nordestina, mais precisamente de São Luis/Maranhão, também de família origem de classes populares. Os pais tinham formação no Ensino Médio. No decorrer da entrevista, mostra que, apesar de os pais terem o Ensino Médio, eles não tinham uma condição de vida social boa, tanto que sonhavam com um futuro melhor para os filhos.

A Pibidiana IV evidencia a influência da família no que diz respeito ao seu processo de escolarização. Em sua entrevista relata que “Embora seja de origem de classes populares, a minha família via na educação uma forma de superação das dificuldades encontradas” (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANA IV, 2013). Mesmo não tendo a intenção de ser professora, a Pibidiana IV escolheu o curso de Geografia para cursar uma Licenciatura tendo por base a dinamicidade e amplitude dessa disciplina estudada no Ensino Médio.

A Pibidiana IV ainda no Ensino Médio já tinha contato com a tecnologia, sendo que a televisão e o vídeo se configuravam nos recursos mais utilizados pela escola em que ela estudava.

Ela afirma que atualmente faz uso contínuo de várias ferramentas tecnológicas. Destaca a importância de aliar as TIC ao ensino tendo em vista o fato de que no mundo atual todas as pessoas têm acesso à tecnologia. E se o professor, pessoa responsável por mediar o processo de construção do conhecimento, não for capaz de possibilitar o

elo entre a tecnologia e o ensino de qualquer conteúdo, não estará cumprindo com seu papel de educador.

Pibidiano V – o Pibidiano V diz ser “Cuiabano de chapa e cruz”⁸. Nos traços de sua trajetória, constantes de seu memorial, identificamos que o pai e a mãe não tiveram oportunidade de estudar, assim como a maioria dos seus tios. O mesmo sempre teve proximidade com a família da mãe, tendo a avó materna dez filhos, e apenas um concluiu o Ensino Superior, os demais concluíram apenas o Ensino Fundamental. Mesmo os primos, apesar de numerosos, apenas um é graduado. Nesse sentido, ter um filho estudando para ser professor em uma Universidade Federal é um orgulho enorme, principalmente para os seus pais que sempre fizeram, e ainda fazem, tudo para que ele e o irmão mais velho possam estudar. De origem de classe popular, o pai é o único que possui trabalho remunerado e a mãe é dona de casa. Em relação à escolha pela Geografia, a fala coletada por meio da entrevista do Pibidiano V, posteriormente transcrita por nós, traduz que:

A princípio naquela época de 3º ano eu nunca gostei da área de exatas, eu sempre tive uma grande vontade de fazer vestibular para comunicação social, queria entrar na questão de jornalismo, conversando com algumas pessoas, que optaram por esta área fui informado que aqui em Cuiabá é muito escasso o campo de trabalho. Por necessidade e acordo com a renda pensei em um curso superior já para trabalhar, ajudar em casa, então, optei pelo curso de Geografia; a escolha pela Geografia foi realizada porque sempre gostei muito, foi uma disciplina que sempre assimilei bem, sempre gostei da área de humanas, (História e Geografia) (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO V, 2013).

No referente à sua formação de licenciando em Geografia, futuro professor, relata que

O caso de licenciatura foi o 1º ano de divisão do curso de bacharelado e licenciatura, então, tem uma área de trabalho ampla e no decorrer do curso fui me identificando cada vez mais, vi que era isso mesmo que queria (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO V, 2013).

O Pibidiano V teve acesso às TIC quando estava terminando o Ensino Médio. A fala do Pibidiano V sobre esse primeiro contato é relatado da seguinte forma:

⁸ Diz-se “Cuiabano de Chapa e Cruz” quando o pai e mãe forem filhos e netos de Cuiabanos.

Na época, não era tão acessível a tecnologia como é hoje, estava começando o processo de expansão. Eu sempre participava da igreja, sou católico, hoje estou afastado, mas antes a tecnologia, estava inserida, até mesmo porque a igreja oferecia cursos de informática, com aperfeiçoamento nessa área. Ao mesmo tempo no Ensino Médio o contato com a tecnologia foi num processo bem básico, tinha laboratório de informática aonde podíamos fazer construções dos nossos trabalhos para apresentar a partir do *Powerpoint*, era uma novidade, mas muito complicado no sentido de apresentar um trabalho com um diferencial, com uma tecnologia embutida, dessa forma atribuíam uma qualidade maior ao seu trabalho. Diferente de hoje que acaba sendo comum esse tipo de apresentação de trabalho. Alguns professores também utilizavam a tecnologia em sala de aula, e em laboratório sendo geralmente uma aula diferenciada". "Faço ativamente o uso da tecnologia hoje, necessitamos dela pra tudo, seja *facebook* pra contato, seja um **email**, seja o celular, que tem uma tecnologia maior para facilitar a comunicação, a correria do dia a dia. A Geografia é uma ciência que está sempre atualizando cada dia uma nova informação vai surgindo uma democracia um dado e isso é facilitado muito pela tecnologia (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO V, 2013).

Sobre esse primeiro eixo, denominado Trajetórias dos Licenciandos, temos a considerar que os traços das trajetórias dos cinco pibidianos, investigados por meio dos memoriais e das entrevistas, traduziram que todos se originam de famílias de classe populares, baixa renda, pouca escolaridade, com uma formação de no máximo Ensino Médio. No caso, somente uma das pessoas da família de um dos pibidianos possui Ensino Superior. Evidenciamos, ainda, que os dados coletados explicitam uma visível concepção de educação como uma possibilidade para a ascensão social.

Vale ressaltar que os referidos dados nos levam a assumir que, apesar de todas as contradições inerentes ao processo educacional no contexto de uma sociedade de cunho liberal, parece que, no caso das trajetórias de vida dos cinco pibidianos, a educação contribuiu para a sua formação, permitindo-lhes compreender melhor a sociedade em que estão inseridos e até suas relações intra e extra familiares. Outro fator que merece destaque é referente à construção das suas visões de mundo. Sobre isso destacam o papel da disciplina Geografia nesse contexto, inclusive sendo o contato com a área no Ensino Médio um elemento essencial para a escolha de cursarem na Licenciatura.

Quanto ao contato com as TIC, a maioria deles já havia utilizado essas ferramentas no Ensino Médio. Todavia os dados mostram que foi no curso de Geografia que passam a compreender a sua importância, passando a utilizá-las como ferramenta intencional no seu trabalho de sala de aula, temática que focaremos no segundo eixo.

5.1.2 Segundo Eixo – práticas educativas e TIC

Buscamos analisar no segundo eixo, os condicionantes que favorecem ou dificultam o uso das “TIC na formação, como instrumento de reinvenção e dinamização do trabalho docente”. Resgatamos, então, alguns apontamentos realizados por pesquisas na área, na tentativa de criar elementos para a compreensão das questões referidas ao uso das TIC, seus condicionantes e dificuldades na sua utilização.

Ao tratar da temática, Sturmer (2011), em uma pesquisa denominada “Inserção das TIC no ensino de Geografia e os seus desafios”; ressalta que com a evolução das tecnologias, tanto as da comunicação e informação quanto as da robótica, junto a este novo cenário de globalização, criam uma nova demanda de formação dos seres humanos. O autor mostra que no contexto do ensino da Geografia, as TIC podem minimizar parte das dificuldades ora enfrentadas.

Para Sturmer (2011), compreender os pressupostos do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC exige que se estabeleçamos marcos do advento da tecnologia que está presente em nosso cotidiano e que se disseminaram por todo o planeta, afetando, particularmente, a educação e o ensino de Geografia nas escolas, tendo por base, sobretudo os referências constantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trazem as TIC como recursos importantes para as atividades de pesquisa escolar.

Tocantins (2012), também em sua pesquisa sobre apropriações de tecnologias da informação e comunicação por professores no contexto da educação, destaca que os professores demonstram não compreender as TIC como um processo prazeroso e natural. A autora acaba por explicitar em sua pesquisa grandes dificuldades dos professores em utilizar as TIC na educação, mostrando que são poucos os que conseguem se apropriar desse recurso, tendo por base cursos a exemplo do E-proinfo como ferramenta de ensino/aprendizagem.

5.1.2.1 Condicionantes que favorecem o uso das TIC

Pibidiano I – diante desse quadro, buscamos na trajetória do Pibidiano I, alguns traços que pudessem traduzir a visão dele a respeito do uso das TIC e os condicionantes que favorecem o seu uso. Para o Pibidiano I, a tecnologia é vista como uma ferramenta importante, porque promove os pressupostos apresentados na teoria pelos diversos pesquisadores, dando a oportunidade de demonstrar na prática. Vale ressaltar que apesar de sua visão, ele levanta a importância de saber usar de maneira adequada, planejar para ter eficiência no cotidiano. Sobre a utilização das TIC afirma que utiliza na preparação das aulas, a *internet* e o computador.

A percepção de Pibidiano I é a de que o uso da tecnologia junto ao ensino de Geografia é importante porque desperta nos alunos a motivação por aprender.

Ressaltamos que a compreensão do PIBIDIANO I, traduzido nos dados coletados por meio da entrevista, traduzem que as TIC, além de despertar o interesse dos alunos, também ajuda a ir além das quatro paredes, a utilizarem diversas ferramentas, possibilitam vincular o mundo com a sala de aula.

Entendemos, portanto, que a tecnologia é algo inerente à vida dos alunos, eles nasceram nesse processo, trata-se de algo natural na vida deles, são jovens e estão diretamente em contato com a tecnologia, fato que a escola não pode deixar de considerar.

Pibidiana I – quanto à visão da Pibidiana II em relação ao uso das TIC e seus condicionantes que favorecem a sua utilização, os dados constantes da entrevista a mesma destaca:

:

No estudo de cartografia, como no estudo de Bioma, você precisa aliar a técnica ao conceito. E as TIC, vêm como resposta para esta angústia que tínhamos antes. Tínhamos que estar carregando aqueles mapas, agora não! Você já baixa através do Google. Você já consegue fazer um trabalho, não só num aspecto, mas de maneira interdisciplinar. Nesse momento o profissional docente precisa saber aliar essas informações. Porque muitas vezes o aluno, vem com celular com internet e diz: Ai, ó! Professora acabei de receber esta informação! Aí perguntamos? Mais ela é real? É precisa? Então, é esta percepção que eu sinto. Você tem que fazer uma filtragem. Não é simplesmente você transmitir aquilo na primeira informação. Eu brinco que a Geografia é intrometida, ela está em todos os meios. Então, para o ensino Fundamental e

Médio as TIC vêm como um recurso de interação e interdisciplinaridade. O aluno consegue através das visualizações das TIC, como os vídeos, PowerPoint, etc., a observar os aspectos da terra, a interação dela com a sociedade. Bem diferente de você mostrar um mapa parado, estático. Você o mostra ao contrario, uma hora está para baixo, em outra ele não irá ter esta percepção, então, eu creio que os condicionantes favoráveis são para a percepção deste aluno, pra ele conseguir analisar a interação da Geografia com os outros aspectos, outros meios e também os aspectos físicos (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANA II, 2013).

Para a Pibidiana II, as Tecnologias da Informação e Comunicação -TIC podem ser utilizadas para suprir a escassez de materiais de estudo do espaço geográfico, como exemplo a cartografia, que é um problema recorrente nas escolas públicas. Entretanto, seu papel no ensino e na aprendizagem vai além e tende a ser mais significativo que a mera inserção das TIC nas escolas, como recurso didático. Todavia, ao situarmos a questão no contexto das escolas de educação básica, podemos inferir que ainda são poucos professores que conseguem se apropriar desse recurso como ferramenta de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, parece que podemos deduzir que o PIBID vem possibilitando a ampliação da visão dos licenciandos no referente ao uso das TIC.

A análise dos dados, coletados junto à Pibidiana II, possibilitou-nos inferir que para a referida licencianda o uso das TIC em um contexto escolar é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Para ela, a utilização adequada dessas ferramentas pode contribuir para a geração de novos conhecimentos no contexto da construção do paradigma emergente que envolve além da Sociedade da Informação também o conhecimento científico, necessitando, assim, aliar cada vez mais o uso da tecnologia ao processo educativo sistemático.

Pibidiano III – O Pibidiano III compreende que alguns conceitos da Geografia são abstratos e o uso de tecnologia auxilia na compreensão dos conteúdos, conforme exemplifica abaixo:

[...] com o uso da tecnologia você consegue fazer com que o aluno entenda com mais facilidade. O vídeo, por exemplo, você retira pela internet, eu vejo como um recurso necessário, lógico que tem as suas limitações. Não adianta o professor chegar à sala de aula passar um vídeo e esperar que o aluno vá compreender o conceito, e vai aprender a partir do vídeo isso é ilusão. É necessário a figura do professor para fazer esta ponte (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

O uso das TIC no ensino da Geografia para Pibidiano III é essencial, pois ela possibilita uma maior compreensão dos conceitos para os alunos. Sobre isso, na entrevista realizada mostra que:

[...] quando eu fiz o estágio no ano passado estávamos trabalhando a questão de rotação e translação da terra, então, é algo que você fala para os alunos, representa no quadro, desenha, explicam, alguns consegue compreender mas outros têm dificuldades porque é muito abstrato. Estou em um planeta que é numa forma de um geóide, aqui é plano? Esta superfície é plana? E porque não cai? Estamos em cima, ou estamos embaixo? Temos que explicar quais as conversões que facilita a navegação. Para o aluno que tem uma dificuldade maior as TIC entrariam para facilitar esta compreensão (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

A percepção de Pibidiano III é a de que a partir do momento que o aluno torna-se um sujeito atuante no processo ele consegue aprender muito. Para ele, a tecnologia começa a fazer sentido no seu dia a dia. Então, quando o aluno pensa o mapa, ele pensa como algo que está distante dele e não é verdade. Assim, as TIC se constituem em um diferencial em via de mão dupla, pois auxilia tanto o futuro professor, quanto o aluno do Ensino Médio, como é o caso dos alunos beneficiados pelo PIBID. Veja o exemplo da sua visão em relação ao uso das TIC:

[...] esse diferencial têm proporcionado para nossa formação dentro da universidade um valor muito grande, pois ela acaba auxiliando muito e muito, hoje temos ferramentas, temos vários recursos que nos possibilitam para que a nossa formação seja não digo completa no sentido das turmas anteriores. Hoje tem o laboratório de Geografia ainda com dificuldades. [...] As universidades teriam que comprar vários programas interessantes para ser utilizado pelos pibidianos. E uma série de fatores dificultam a compra. Os técnicos são peças raras, muito difícil em laboratórios, como técnico específico. Esta é uma dificuldade da técnica na cartografia. Hoje tem o laboratório de processamento que possibilita o trabalhar com as TIC (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

Como ferramentas tecnológicas viabilizadas pelas TIC e mais utilizadas no dia a dia da sala de aula, na visão de Pibidiano III, destaca-se o computador que possibilita a agilidade na elaboração dos planos de aula. Para ele, o computador auxilia a pensar uma aula, construir, utilizar os programas, e muito mais. Mostra, ainda, que os jornais que são veiculados na televisão também se constituem importantes ferramentas didático-pedagógicas. Todavia, o Pibidiano III destaca que o professor tem que saber trabalhar com as informações, no sentido de se preocupar como ela chega até o aluno.

Par ele, a informação está à disposição do professor, mais o professor tem que ter critérios ao fazer uso dela.

Pibidiano IV – relativamente aos Condicionantes que favorecem o uso das TIC, a Pibidiana IV mostra que

[...] há interação dos alunos. Pois as TIC são um meio que te aproxima mais do aluno, aguça a curiosidade, um dos pontos positivos é exatamente isso, porque quando o aluno verifica uma ferramenta nova, quando ele começa a trabalhar, quando apresentamos para ele, ele se sente inserido a partir deste momento ele se interage melhor (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANA IV, 2013).

No que se refere à percepção quanto à importância do uso das TIC no ensino de Geografia, a Pibidiana IV entende ser positivo para aliar as TIC e beneficiar a inclusão digital, além de possibilitar via recursos tecnológicos que os alunos tenham contato com o mundo do conhecimento para além dos conteúdos.

Em relação ao uso das TIC no processo de ensino de Geografia, a referida Pibidiana IV ainda destaca que é muito importante para o desenvolvimento de uma educação contextualizada, voltada para a contemporaneidade. Contudo, chama a atenção para o fato de que para o uso das tecnologias se dê de forma eficiente, faz-se necessária uma infraestrutura adequada, capaz de garantir a operacionalização mínima do uso de tais recursos.

Pibidiano V – sobre a importância do uso da TIC, o Pibidiano V ressalta que

A tecnologia está substituindo aquele contato corpo a corpo que é fundamental. Não substituir totalmente mais contribui. O principal é a estrutura que a escola precisa, apresentar uma estrutura, um programa para entrar com o aluno, aí planejar toda uma aula, planejar uma coisa diferente, chega na hora não funciona. Números de computadores não adequados para todos. A questão da estrutura e outros processos que auxiliam que é fundamental, se você não se organizar a aula acaba ficando desinteressante e se você bobear os alunos sabem mais que você, pois eles convivem com a tecnologia no seu dia a dia. Ela contribui também para outros olhares, outras visões não aquela fala retrógrada, mas uma visão moderna atual, outros meios, outras tecnologias, outros modelos, outras metodologias pra você chegar ao seu alvo principal que é o aprendizado do aluno (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO V, 2013).

Quanto os condicionantes que favorecem o uso das TIC, seu ponto de vista foi expresso conforme abaixo:

É interessante, pois tudo entra tecnologia, num simples processo tudo é tecnologia, precisamos relacionar a Geografia, principalmente na questão de programas hoje em vias que facilita todo este processo. Você pode trabalhar não só com mapas em si pegar projetar e colocar tudo que um pode oferecer para todas as informações, extrair o máximo para as aulas, vale a pena, pois torna a aula mais interessante. Temos que buscar algo que vai além das expectativas deles, nossa! Aquele eu não tinha visto ainda, não tinha passado por aquele ângulo. Hoje existem alguns professores que usa o *facebook* para passar informações, para deixar conteúdos, trabalhar com *Powerpoint* coloca, posta *email* isso ajuda muito (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO V, 2013).

O Pibidiano V destaca outro ponto positivo no uso das TIC que é a percepção das pessoas em relação à ferramenta:

Usar as TIC além do que ela oferece, ela vai abranger uma área muito maior, num trabalho, vou pegar tudo do *google*, não vou buscar outros meios que não seja tecnologia isso dificulta o trabalho das TIC. Então, você trabalhar Geografia e não envolver tecnologia vamos dizer que você esta fazendo aquele processo atrasado, a Geografia é uma ciência que se renova a cada dia então a TIC melhora muito no sentido de proporcionar uma aula diferenciada um material diferenciado. A utilização e identificação do que é uma TIC é um diferencial não só um simples processo de *Powerpoint* então vai muito além ou até mesmo um simples processo já é uma tecnologia, você pode abusar muito mais, buscar muito mais, porque tem muito a oferecer, a partir do momento que focamos mais nas TIC o nosso trabalho começou a dar muito mais resultado (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO V, 2013).

No referente ao segundo Eixo, temos a considerar que as TIC exercem um diferencial positivo na formação dos cinco pibidianos; uma vez que as tecnologias da informação vêm sendo consideradas por eles como um elemento que pode contribuir na inovação da prática pedagógica do professor de Geografia, criando condições para um possível rompimento com as questões históricas relativas ao método tradicional de ministrar aulas, ainda vigentes no contexto escolar.

5.1.2.2 Condicionantes que dificultam o uso das TIC

Pibidiano I – No referente às dificuldades encontradas pelo Pibidiano I na utilização das TIC no processo de ensino, ele mostra que estas consistem na questão da falta da infraestrutura que ainda é uma barreira muito grande nas escolas públicas, muito precárias em nosso estado e em nosso país.

Nesse contexto, o Pibidiano I traz para discussão a questão dos laboratórios. Para ele, às vezes há a infraestrutura, mas em contrapartida há a burocracia para

agendar o seu uso, também há a velocidade da *internet*, que muitas vezes não é suficiente para todos os computadores (PIBIDIANO I).

Na prática, em seu dia a dia como professor, o Pibidiano I mostra que utiliza a tecnologia como instrumento de ensino, contudo observa que nem toda escola possui os equipamentos básicos necessários para a realização do uso deles.

Observamos que as TIC, ao mesmo tempo em que auxiliam no processo ensino aprendizagem, esbarra nas limitações estruturais das escolas públicas. Contudo, o Pibidiano I salienta que as tecnologias se constituem em um diferencial na formação docente, possibilitando unir teoria e prática. Daí a necessidade de o professor saber utilizá-las com eficiência.

Pibidiana II – Quanto aos condicionantes que dificultam a utilização das TIC, para Pibidiana II, encontramos questões como falta de criticidade dos alunos ao pesquisar na *Internet*, conforme relata abaixo:

Eu creio que o principal ponto negativo é a questão de onde veio? Para onde vai? Porque é muito fácil você passar um trabalho. Trabalhar com eles em tempo real, e trazer estas informações, esta fonte muitas vezes eles jogam vídeos, eles mostram como se fosse deles, eu acho que é uma questão da autoria de quem faz. “porque eles copiam e cola. Certa vez eles nem arrancaram aqueles risquinhos que ficam debaixo de alguns *sites*. Eles não sabem de onde veio? Da onde você tirou esta imagem? Não foi do livro? Não sei? Não me lembro!” (PIBIDIANA II).

Dessa forma, mostra então a Pibidiana II sua visão acerca do uso das TIC. Afirma, ainda, que para se trabalhar as novas tecnologias é preciso compreender, e cita uma frase de uma professora de cartografia em que ela sempre dizia não adianta o aluno ter um *tablet*, se ele não sabe escrever (PIBIDIANA II).

Pibidiano III – No referente aos Condicionantes que dificultam a utilização das TIC, o Pibidiano III mostra que “a falta de espaço apropriado na escola falta de materiais, laboratórios de informática com a internet com velocidade baixa, falta de técnicos disponíveis para auxiliar nas atividades, são condicionantes que dificultam o uso das TIC” (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

Mesmo acreditando nas TIC como um diferencial que precisa ser aproveitado na formação dos docentes, o Pibidiano III ressalta que não se devem usar essas

ferramentas de forma demasiada, pois, para ele, existem outras formas de se contribuir com a formação do docente. Uma delas é a ponte que se faz necessária entre a teoria e a prática, conforme menciona:

Penso que o ponto mais positivo para você colocar a Geografia aliada as TIC é beneficiar a inclusão digital com os conteúdos da Geografia e conseguir atrelar este momento, você colocar uma informação, trocar uma idéia com o aluno por meio dos recursos tecnológicos para que eles conheçam isso, que não fique somente nos conteúdos(RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

Pibidiana IV - quanto aos condicionantes que dificultam, a Pibidiana IV ressalta que a “falta de formação continuada e adequada para professores em TIC, penso que seja ainda um desafio para os setores responsáveis por esse processo” (PIBIDIANA IV).

Continuando a reflexão acerca dos condicionantes que dificultam o uso das TIC, a Pibidiana IV ressalta que

Tem também a falta de estrutura e atualização e manutenção de equipamentos e atualização dos laboratórios da escola, porque não adianta. Eles não atualizam os programas, a internet também é precária, os técnicos de laboratórios em sua maioria são contratados então, hoje eles estão trabalhando amanhã não sabemos, então eles instalam um programa vão embora, ai vem outro técnico que não sabe que tipo de programa foi instalado e também a formação inicial com defasagem (PIBIDIANA IV).

Ainda sobre uma reflexão a respeito das TIC, a Pibidiana IV destaca: “Utilizo as TIC na minha formação na medida em que ela esta disponível. As TIC fazem a diferença na medida em que você utiliza este recurso, mas ela não é um recurso principal, ela é apenas uma ferramenta”(PIBIDIANA IV).

A Pibidiana IV em sua fala compreende que realmente não basta simplesmente introduzir as TIC nas escolas, é necessário também modificar as práticas de ensino partindo do professor e, acima de tudo, preparando esse profissional e os alunos para essa nova realidade. Concordamos, portanto, que as TIC por si só não alteram o desempenho dos alunos. É preciso que tenhamos professores bem preparados, empenhados e aptos à utilização dessa ferramenta em suas práticas de ensino, o que nos leva a reafirmar que não basta o professor “saber fazer”, é necessário um “saber pensar”.

Pibidiano V – focalizando os condicionantes que dificultam o uso das TIC, o Pibidiano V respondeu o seguinte:

Claro que não deve ser aquele processo de total substituição até porque tudo vai sendo da mesma forma, acaba sendo marcante como se fosse, por exemplo: vai utilizar o quadro e o giz mesmo aquele processo de antigamente, o aluno vai acabando inovando, utilizar só as TIC também nossa e aí? Como fica? Então, preciso trabalhar paralelamente eu acredito que é assim, é importante, não somente utilizar livros didáticos, mas utilizar a famosa leitura, ativar a tecnologia em si muitas vezes ela acaba substituindo tudo isso que antes não era utilizado (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO V, 2013).

Ainda sobre os condicionantes que dificultam o uso das TIC o Pibidiano V, faz o seguinte relato:

Tem até uma brincadeira da diferença do intervalo de antigamente para o intervalo de hoje, antigamente a criança brincava, corria, jogava pedra um no outro, aquela bagunça, e hoje não! Estão sempre só com o seu celular ou *tablet* jogando ou conversando. A tecnologia está substituindo aquele contato corpo a corpo que é fundamental. A falta de estrutura como já comentei. Eu estou fazendo um trabalho no laboratório de informática, o programa não aceita o *Google* ai tentamos fazer uma atividade pela tarde no *powerpoint* a sala não é própria, não tem som adequado, temos que carregar aquele som enorme, demora muitas vezes porque não tem cabo correto, aquela aula que você passou dias tentando elaborar não consegue passar para o aluno, vamos ter que procurar outros meios, isso são fatores que acabam, atrapalhando de certa forma, acaba desmotivando, perde-se muito tempo, e acaba tudo indo pra água abaixo” (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO V, 2013).

Apesar de os pibidianos serem unânimes ao dizer que o uso das TIC se apresenta como um diferencial positivo no processo de sua formação, não deixam de destacar as dificuldades de inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no dia a dia da sala de aula, tendo em vista que muitas escolas públicas não possuem infraestrutura adequada como laboratórios com computadores insuficientes para atender às demandas.

Atentam ainda, para a falta de formação continuada e adequada para professores em TIC; os problemas relacionados à lentidão da *internet*; utilização de programas ultrapassados, muitas vezes não compatíveis com os mais recentes; a falta de técnicos especializados para darem suporte aos professores; e acima de tudo a falta

de investimentos por parte de alguns gestores que não veem na tecnologia um elemento positivo na prática pedagógica do professor de sala de aula.

5.1.3 Terceiro Eixo – o PIBID como diferencial na formação dos licenciandos.

Em linhas gerais, constatamos que os cinco pibidianos compartilham da mesma opinião ao se referirem ao papel do programa em relação às referências que foram utilizadas e à forma de intervenção nesse processo.

Pibidiano I – para o Pibidiano I, o PIBID tem promovido atividades que possibilitam ampliar o uso de metodologias e realizarem reflexões e intervenções quanto ao processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, mostrou que no curso de Licenciatura, o PIBID utiliza textos relacionados ao ensino de Geografia de forma a potencializar a ação docente no contexto da relação ensino aprendizagem no tocante a essa disciplina. Sendo que as orientações e planejamentos se dão semanalmente em forma de discussões e debates que levam a problematizar questões inerentes ao ensino e à aprendizagem.

O que motivou Pibidiano I a ingressar no programa PIBID foi o desejo de estar em contato com o universo da escola. Para ele, o que permite um diferencial relação aos demais graduandos, que não fazem parte do PIBID, é que a prática e experiência adquiridas possibilitaram-nos estar na escola como observadores, para compreender o que é a escola, quais as relações estabelecidas em seu interior. Mostrou, ainda, que somente depois desse processo de conhecimento é que começou a propor intervenções.

A percepção do Pibidiano I, coletada por meio da entrevista, é a de que o PIBID é um dos programas que visam melhorar a qualidade do ensino no Brasil, a partir da melhoria do processo de formação docente. Todavia salienta que o programa por si só não dá conta de tamanha tarefa, conforme assinala:

O PIBID me proporciona práticas na escola, mais direta, com oficinas pedagógicas aonde íamos observar uma ou outra aula. Já no estágio íamos visando à oficina sem experiência pra montar de forma direta, uma das reuniões comentei que na graduação aprendemos a ter este contato. Foi um pouco doloroso, só pude perceber isto através do PIBID com a forma de organização.

Aprendem-se tanto na graduação como no PIBID, porém na graduação é mais doloroso (PIBIDIANO I).

O relato do Pibidiano I nos leva a inferir que o PIBID, como programa, não resolve os problemas estruturais da carreira docente no Brasil como: baixos salários; péssimas condições de trabalho; falta de uma formação continuada; e não valorização profissional, fatores enfrentados diariamente pelos professores hoje.

O Pibidiano I demonstra sentir-se mais seguro no programa, do que no estágio supervisionado, levando-o a afirmar que na graduação o ser professor é mais doloroso. A fala do Pibidiano I nos leva a entender que há um distanciamento grande entre o PIBID e o estágio supervisionado. Moura (2013, p.86) em sua pesquisa confirma esse distanciamento, identificando a dicotomia entre teoria e prática na formação docente. Essa dicotomia foi percebida através das atividades no estágio supervisionado. Assim, a pesquisa do autor identificou certa confusão em relação ao PIBID e o estágio curricular supervisionado obrigatório. Sobre isso, o autor faz uma clara distinção:

O estágio curricular supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura a ser desenvolvido em escolas de Educação Básica (pública ou privada). O PIBID não se configura como componente curricular obrigatório da licenciatura e só pode ser desenvolvido em escola de Educação Básica da rede pública. Outro fator que diferencia o PIBID do estágio é o burocrático, não sendo necessário o preenchimento e assinatura de fichas e de outros documentos de controle que comprovem a atuação no espaço escolar (MOURA, 2013, p.86).

Ainda referindo-se ao PIBID e ao estágio curricular supervisionado, Farias e Rocha (2012, p.11) afirmam que o “PIBID em relação ao Estágio e às Práticas de Ensino, mesmo que aparentemente semelhantes, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes”. Dessa forma, entendemos as dificuldades que os Pibidianos retrataram em nossa pesquisa no referente às experiências do PIBID e às atividades de estágio supervisionado.

Pibidiano II – o Pibidiano II destaca a utilização das TIC como um diferencial do PIBID:

Eu tenho o ponto de vista que as TIC para formação docente foi muito importante principalmente para o ensino de Geografia, e para o licenciando em Geografia por que não adianta chegar na escola e repassar aquilo que os demais colegas estão passando. Tem problema estrutural como toda tecnologia pode ter defeitos, pode haver erros, pode haver problemas estruturais na escola. Mas eu consegui, através do grupo PIBID. O PIBID veio como uma ferramenta que me auxiliou muito neste processo, pois a visão que adquiri através dos encontros, das formações complementares os trabalhos que realizei pude ter uma visão do ser docente, hoje eu consigo ter uma visão diferenciada dos demais colegas da sala do curso de licenciatura em Geografia, que ser professor não é uma vocação e sim uma profissão. O PIBID vamos dizerme veio como um divisor de águas. Através dele eu pude observar nos eventos, Intermunicipais nos eventos regionais, nos próprios aqui dentro dos campus da UFMT o processo de crescimento profissional, através de ações realizadas lá na química, filosofia, matemática, nós brincávamos muito quando falávamos de interdisciplinar. Através do PIBID pude compreender melhor o processo da interdisciplinaridade, a relação com o meio interdisciplinar, poder trabalhar a Geografia, a biologia, com as outras disciplinas. O meu crescimento pessoal, eu creio que a principal fonte foi o PIBID. cada um Pibidiano tem uma característica e isso foi de grande crescimento profissional para mim (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO II, 2013).

Pibidiano III – Para Pibidiano III, o PIBID, como programa que tem por objetivo incentivar os discentes dos cursos de Licenciatura a adotar a docência como profissão, consegue cumprir este propósito possibilitando o repensar da prática pedagógica.

No que se refere ao PIBID, o Pibidiano III também afirma que o programa orienta os bolsistas e futuros professores tanto nos aspectos teóricos, quanto práticos e possibilita o conhecimento de diferentes correntes de pensamento:

Fomos orientados através de vários autores, com correntes de pensamentos diversos, que para nós foi significativo e importante, porque trouxe uma base teórica forte. Temos outras referências básicas que é a questão de métodos (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

Ainda, segundo os relatos do Pibidiano III:

[...] as orientações são regulares acontecem periodicamente nas reuniões com todos os bolsistas, a coordenadora aborda uma temática a partir daí identificamos os principais autores que podem ser utilizados, em seguida vamos para as escolas, observarmos a realidade de lá, e de que forma vamos contribuir com o supervisor do programa, e esse é convidado a participar das nossas reuniões pra pensarmos juntos, construindo algo que seja coletivo dividindo as tarefas entre os professores, alunos, e as turmas, utilizando-se de um planejamento em conjunto respeitando as opiniões e as diferenças desse grupo (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

O Pibidiano III relata uma experiência que vivenciou na escola e ressalta a importância do PIBID nesse processo:

Ao trabalhar com a Cartografia experiêcia essa vivenciada pelos pibidianos I e III, em uma determinada turma nos deparamos com vários alunos em sala que não conseguiam representar de forma concreta o seu espaço de vivência, aí pedimos que representassem a sua escola e vimos através dessa atividade as dificuldades por parte de alguns alunos em se situar no espaço, não conseguindo fazer essa representação. Entretanto, encontramos alunos com um nível bem avançado, identificando até as coordenadas geográficas do espaço. Percebemos as diferenças apresentadas em sala de aula, uns com muitas facilidades e outras com dificuldades, isso nos levou a refletir sobre a nossa prática pedagógica, não podemos tratar todos igualmente, este processo de sondagem que o PIBID nos proporciona, é muito bom; pois, buscamos uma metodologia de acordo com a realidade de cada um procurando contemplar de maneira justa as diferenças apresentadas por eles. Sabemos que a escola André Avelino é uma escola polo da regional norte da cidade e recebe alunos das mais diversas áreas da região (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

Segundo o entrevistado, as orientações são regulares e acontecem periodicamente. Ainda, segundo o Pibidiano III, os pibidianos têm a possibilidade de discutir casos de ensino e de aprendizagem de forma bem didática e problematizadora, que culmina na elaboração de relatórios, além de assumirem o compromisso de responder aos questionamentos da CAPES referentes ao desenvolvimento do Programa.

Destacamos aqui, a fala do Pibidiano III, também compartilhada pelos demais licenciandos:

A minha orientadora do TCC, não é a mesma do PIBID então, temos duas perspectivas de métodos diferentes, isto para mim é bom, pois possibilita que compreendemos melhor a Geografia, não só um pensamento, mas dois, três, nos leva a reflexão de vários autores para o ensino de Geografia. Para nós isto é importantíssimo porque melhora muito a nossa informação, não só lendo os autores que são das disciplinas, mas também no curso, fora isso contribui no desenvolvimento do trabalho, na escola de forma mais teórica e sólida (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

Ainda mostrando o diferencial do PIBID na sua formação como licenciando em Geografia, o Pibidiano III relata que

Tem o relatório que temos que entregar, de vez em quando a CAPES manda alguns questionários para respondermos, vamos às reuniões e lá discutimos como que está sendo feito; tem seminários com todos os PIBID, de todas as áreas, isto é interessante, acontece uma vez por ano, são muito boas as discussões que temos (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

O Pibidiano III aponta ainda várias dificuldades que o programa vem enfrentando ao longo de sua implementação:

[...] antes quando começamos podíamos dar a nossa opinião, como poderíamos melhorar o programa, e nestas últimas reuniões não podemos. O programa tem problemas e conseguimos alcançar muitos pontos, mas ele ainda tem problemas de infra- estrutura, problemas de recursos. Fizemos um artigo mandamos para o encontro nacional do PIBID, e não tivemos contra partida nem da Universidade, nem do programa para poder apresentar nossos artigos; [...] você faz, produz, quer publicar porque é algo que o programa exige, mas a Universidade não consegue proporcionar condições para os estudantes da Universidade sair divulgar o trabalho, levando o nome da mesma (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

Em termos de infraestrutura, o Pibidiano III aponta algumas questões que, a seu ver, precisam ser repensadas pelo Programa:

[...] nós só temos dois computadores, e somos cinco então, eles dizem que o bolsista tem que estar no laboratório no mínimo 20 horas semanal. Beleza, cumprimos, mas se viermos aqui para desenvolvermos um projeto para a escola eu preciso do computador. Só dois computadores e cinco bolsistas[...] (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO III, 2013).

Pibidiana IV – O PIBID foi, para a Pibidiana IV, concebido como um programa que propicia espaços de formação para além da sala de aula, possibilitando tanto o conhecimento da realidade das escolas públicas do Estado, como troca de experiências com outros grupos de outras regiões, conforme menciona a seguir:

[...] passei no processo seletivo da Bolsa Institucional de Iniciação a Docência- PIBID. Com o PIBID tive a oportunidade de conhecer a Escola Estadual André Avelino Ribeiro, e até viajei no final de novembro desse mesmo ano, com meus colegas bolsistas para o Encontro Nacional de Licenciatura Plena e do PIBID que aconteceu na Universidade Federal de Goiás-UFG, em Goiânia, foi um momento singular, pois foi lá que conheci a diversidade de vários estudantes de todos os níveis, cursos e Estados, e todos com o mesmo objetivo de serem bons professores (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANA IV, 2013).

Sob essa perspectiva a Pibidiana IV mostra que o PIBID se configura como algo positivo em sua vida acadêmica e em seu processo de formação docente:

No PIBID só tenho avanços: esse ano participei da organização de uma oficina na Semana da Geografia, de um minicurso no 1º Seminário de Licenciaturas, apresentei trabalho no Encontro do PIBID na UFMT, além de uma aula de campo prevista na Hidrelétrica de Manso. Aproveitamento de Múltiplo Uso –

(APM MANSO) localizada em Chapada dos Guimarães/MT. Essa aula tornou-se um projeto que acabou apresentado na SBPC 2012 na minha terra natal, em São Luís do Maranhão (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANA IV, 2013).

Sobre essa orientação prática com a acadêmica, Garcia (1999) mostra que esta tem sido a abordagem mais aceita para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino, e, no âmbito da formação de professores, esta orientação está fundamentalmente na organização e desenvolvimento das práticas de ensino.

Segundo o autor, valorizar a qualidade das experiências exige que sejam levados em consideração os aspectos, a saber: um aspecto imediato que diz respeito ao quanto agradável ou desagradável a experiência é para o sujeito que a vive; e o segundo, refere-se aos efeitos que tais experiências podem ter em experiências posteriores, que diz respeito à transferência de novas aprendizagens (GARCIA, 1999).

Para Tardif (2002), a formação inicial que traz o reconhecimento de que a ação de aprender e ensinar ocorre durante toda a carreira do professor e propicia aos futuros professores tornarem-se responsáveis pelo seu próprio aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional. Segundo o autor,

[...] o professor não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal (TARDIF, 2002, p. 103)

Pibidiano V – O Pibidiano V também explicita a sua visão acerca do diferencial do PIBID, conforme resposta a seguir:

O PIBID é uma porta que se abre, é uma porta aonde você vê o erro que cometeu e busca não repeti-lo, vou encontrar um novo caminho, outra metodologia que pode chegar ao mais próximo da perfeição ou trabalhar todo aquele meu erro para que conserte, para que melhore, no sentido é como se fosse um laboratório onde ensina, aprende, frustra, é uma troca de conhecimento um momento onde você tem seu próprio espaço de viver, pra sonhar, seu espaço ali, pra você ver como é a docência do lado de fora, não como professor, não como graduação, ver como funciona um olhar de como você pode ser inserido no processo, onde você pode fazer parte do processo, você está acompanhando aquele aluno semanalmente, tendo contato com ele mesmo sendo na matéria de Geografia; ficar sabendo das suas dificuldades, conhecerem seus sonhos, seus objetivos, o que ele vê o que ele pretende, de onde e pra onde ele quer ir, sem sombra de duvidas contribui (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO V, 2013).

O PIBID, como Laboratório para o Pibidiano V e como possibilidade de integração com outras áreas do conhecimento é assim considerado:

Esta integração que estamos fazendo entre PIBID e escola, nos leva a colocar em prática todo esse processo de como o PIBID funciona como um laboratório. Colhemos informações levamos para a discussão na faculdade, então é um processo de integração. Não fica só no teórico, buscamos trabalhar o grupo de estudo, voltado para a educação, para Geografia e outras áreas. Última vez estava estudando de que forma o processo de interdisciplinaridade poderia acontecer entre as diversas áreas do conhecimento. Tanto é que realizamos uma oficina junto com a pedagogia para o ensino de Geografia nas séries iniciais como experiência. Não é nossa área, mas contribuimos, pelo menos tentamos. O PIBID de Geografia em parceria com a pedagogia (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO V, 2013).

O Pibidiano V identifica os diferentes momentos de formação vivenciados no programa:

Cada período é um estudo, já passamos pela educação profissional quando entramos aqui, já passamos pela formação de professores, já passamos pela formação inicial, já passamos pelas mudanças climáticas, foi naquele período dos campos vivos entre outras; já estudamos energia então, tudo que é assunto associado buscamos associar a uma disciplina. O PIBID é uma escola que estamos estudando o que pode ser aproveitado de que forma vamos utilizar a tecnologia (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO V, 2013).

Mesmo não sendo objeto de nossa pesquisa, no decorrer da entrevista realizada, o Pibidiano V fez questão de destacar o trabalho da Coordenação do programa:

A coordenação tenta buscar pelo menos trabalhar a integração, para que o PIBID não se torne um processo diferenciado, distante da graduação em si. Então, um processo junto facilita, porque nos ensina sermos uma torre, então, temos a mesma disciplina, passamos pelos mesmos anseios de estágios, ela buscou associar todo esse processo (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO V, 2013).

Assim, o Pibidiano V chega mesmo a exemplificar como todo esse processo de formação vem ocorrendo:

Exemplo: nós atuamos no PIBID fazemos um processo na escola, onde estamos trabalhando. Claro que vamos fazer a nossa carga horária do PIBID, vamos trabalhar em conjunto como trabalhamos aqui no colégio André Avelino e o estágio no Liceu Cuiabano seria o estágio voltado para a graduação e o PIBID à parte, mas a coordenação do Programa consegue fazer um trabalho integrado entre estágio e PIBID. Esse foi um dos elementos que me fez entrar no PIBID. Ter contato com a escola, saber como é aquele ambiente, conhecer o

cotidiano escolar. Acredito que a didática, a metodologia, querendo ou não no PIBID, ela traz novas alternativas e uma bagagem teórica muito grande, percebemos no TCC grande parte dos alunos que vão colar grau agora foram bolsistas, ou seja, bolsa do PIBID, PET, monitoria permanência de alguma forma estavam vinculados na UFMT, com foco nos estudos, nos seminários, em pesquisas, nisto, naquilo; então como já temos um contato com as escolas, não vou dizer está além, mas já temos uma bagagem, um incentivo, um contato, uma percepção, acredito que seja um fator que nos coloca à frente, podemos dizer (RELATO DE ENTREVISTA, PIBIDIANO V, 2013).

Constatamos nesse terceiro eixo que o PIBID se caracterizou num diferencial como espaço de formação, tratando-se de um programa de aprendizagem em várias perspectivas. Isso levou os cinco pibidianos, nos seus relatos, a afirmar que o programa tem promovido atividades que possibilitaram ampliar o uso de metodologias inovadoras com reflexões e intervenções no processo de ensinar e aprender, além de proporcionar diferentes saberes apreendidos no convívio da realidade do universo escolar. Para eles, a segurança se constitui um diferencial significativo na hora de pensar, problematizar e propor ações pedagógicas de ensino em favor da construção do conhecimento.

Percebemos na fala dos pibidianos, em algumas respostas de forma mais explícita, como exemplo o Pibidiano V, que o programa lhes possibilitou adquirir mais conhecimentos com incentivos através do contato diário com a escola, levando-os a uma maior reflexão do seu papel como futuro professor, tendo assim uma percepção da importância da docência com qualidade, tornando-se um fator que os faziam sentir diferentes e privilegiados dos demais colegas graduandos.

Nossa pesquisa explicita uma vez mais que em cada tentativa de construção de um projeto educativo inovador aparece sempre um aspecto de novidade, algo ainda não experimentado, carregado de expectativas, como é o caso da proposição de desenvolvimento de uma educação pautada em ações colaborativas, a exemplo do PIBID/UFMT.

Mesmo que o resultado dessas ações não possa ser totalmente avaliado em curto prazo, temos a considerar que depende também dos anseios e desejos daqueles que se envolvem e se disponibilizam no sentido de construir aquilo que ainda não existe, mas que carrega em si a esperança de novas possibilidades, em busca de uma educação e de uma sociedade mais democrática e experiências significativas. .

Constatamos que os pibidianos puderam apontar inovações do Programa e, ao mesmo tempo, puderam apontar os problemas, obstáculos e desafios a serem enfrentados na definição das políticas públicas para a educação e particularmente na formação dos professores.

Nesse sentido, os dados coletados mostraram o PIBID, como instrumento de educação e formação, ainda apresenta dificuldades a serem consideradas, pois o objetivo do programa é instituir uma *práxis* inspiradora de novos modelos de prática e produção de saberes.

Todavia, concordando com Gadotti (1994), todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Para ele, “projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente” (GADOTTI, 1994, p 579).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, ora realizada, teve como objetivo analisar de que maneira o uso das TIC se configura como um diferencial positivo no processo de formação dos licenciandos, alunos do curso de licenciatura em Geografia PIBID/UFMT; e propiciou-nos inferir que nesse processo de formação de futuros docentes, implementado pela UFMT, tendo como parceira a Escola Estadual “André Avelino Ribeiro”, o uso das tecnologias da informação vem se configurando como um diferencial.

A trajetória de vida de cada um dos pibidianos demonstrou que as suas origens vêm das classes populares, que historicamente sempre possuiu pouco acesso as tecnologias, como já demonstrado anteriormente. Ainda assim, constatamos que alguns deles tiveram contato com as TIC no Ensino Médio. Todavia foi no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia, particularmente no contexto da implementação do PIBID, que passaram a compreender e utilizar com segurança as ferramentas tecnológicas.

Os sujeitos da pesquisa evidenciam que o uso das TIC se configura como um diferencial positivo no processo de formação como instrumento de reinvenção e dinamização do trabalho docente, como possibilidade de inovação junto à prática docente.

Constatamos também que a Escola Estadual “André Avelino Ribeiro”, como espaço educativo e de produção de saberes, embora apresente algumas dificuldades na sua infraestrutura física, vem se esforçando para garantir as condições mínimas de operacionalização do PIBID, bem como de outros projetos desenvolvidos em seu interior.

Outro fator a ser destacado é a escolha da Licenciatura, como profissão, tendo em vista que dentre os cinco sujeitos de pesquisa, três são os primeiros em sua família a cursar uma graduação em uma Universidade Pública. Dentre eles, quatro desejaram ser professor, mesmo diante de um cenário nada animador.

Estudos acerca das escolhas pela Licenciatura mostram que esses cursos, hoje em dia, não são tão desejados quanto o bacharelado. Segundo Silva *et al* (2012, p. 2), este problema não ocorre somente no Brasil, há também na Argentina e em outros

países da América Latina. Dessa forma, estudos confirmam a deterioração da “formação docente”.

E é nesse contexto que situamos as políticas que resultaram na implementação do PIBID, que foi elaborado como uma estratégia voltada para o desenvolvimento de melhorias para valorizar o docente, com uso de propostas pedagógicas que busquem a contextualização interdisciplinar, social e cultural.

Para Veiga (2009, p.18-9), para se pensar na formação do professor como agente social se faz necessária uma discussão política global que contemple desde a sua formação inicial e continuada até as condições de trabalho, salário, carreira e organização da categoria. Ainda para esta autora, a educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação, que tem como um dos seus pilares fundamentais a formação teórica de qualidade, na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

Nessa perspectiva, entendemos que o PIBID se apresenta como uma possibilidade de reverter situações mecanicistas e propor para o licenciando a prática em sala de aula, antes de se formar, de maneira a experimentar e vivenciar a docência, construindo de forma inovadora seu futuro como professor.

Ficou perceptível que o PIBID se caracterizou como um diferencial no espaço de formação tratando-se de um programa de aprendizagem em várias perspectivas levando os pibidianos nos seus relatos a afirmar que este tem promovido atividades que possibilitaram o uso de metodologias inovadoras com reflexões e intervenções no processo de ensinar e aprender, além de proporcionar diferentes saberes apreendidos no convívio da realidade do universo escolar e fora dele.

Todavia, partindo dos escritos de Jimenez (2005), os quais mostram que as teorizações que dominam o campo da formação de professores traduzem que os pensadores atuais da educação podem estar mantendo certo distanciamento da compreensão da educação na atualidade, em especial por exigências apresentadas pela crise estrutural do capital ao projeto educacional vigente, podemos inferir, então, que, apesar do PIBID se caracterizar um diferencial na formação dos licenciandos, tendo como um dos pontos positivos a parceria entre a escola pública e a universidade,

não podemos deixar de destacar que é um programa governamental, inserido num contexto de uma política neoliberal.

Assim, as contradições vivenciadas no que se refere a sua implementação, a exemplo das dificuldades estruturais e financeiras apontadas pelos pibidianos, leva nos a concordar que podem o PIBID corre o risco de tornar se uma política compensatória, impossibilitando inclusive o atendimento às verdadeiras necessidades do trabalhador da educação, a exemplo da valorização da sua carreira no magistério, a criação de condições adequadas de trabalho, investimentos suficientes para a promoção de condições para a formação de novos professores, dentre tantos outros aspectos. E considerando todo esse contexto, que levantamos alguns questionamentos, a fazerem parte de futuras pesquisas: Será que podemos identificar quais as possíveis transformações e mudanças que o PIBID trouxe para os professores e profissionais da escola? - Qual a verdadeira contribuição que o PIBID traz para o estágio supervisionado? A parceria entre a escola e a Universidade, por meio da atuação dos pibidianos, contribuiu em que e de que forma na aprendizagem efetiva dos estudantes? Como o professor supervisor enxerga a sua participação e contribuição no PIBID para a formação de futuros professores?

Reiteramos então que, apesar das contradições inerentes à implementação de qualquer projeto educacional no contexto da sociedade capitalista, a relevância do PIBID como um programa concebido com os objetivos de contribuir para a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, promovendo a integração entre educação básica e educação superior, assim como tornar as escolas protagonistas nos processos formativos dos estudantes de Licenciatura, pode ser constatada em nossa pesquisa.

Podemos dizer, mesmo com todas as suas limitações, contradições explicitadas pelos pibidianos, que não podemos desconsiderar o desenvolvimento do referido programa que vem contribuindo para a reflexão dos tempos e espaços escolares.

Finalizando, tendo por base os traços das trajetórias e os relatos dos pibidianos em suas entrevistas sobre suas práticas no contexto do PIBID/UFMT e seu processo de formação na licenciatura em Geografia, ousamos inferir, mesmo provisoriamente, que

apesar de todas as contradições inerentes à proposição de projetos educacionais no contexto da sociedade neoliberal, a implementação do PIBID vem contribuindo para a formação de professores com novos perfis. Assim concordamos com Arroyo: “Quando educamos, nos educamos, nos libertamos do que somos, pensamos e cremos. Inseridos em relações humanas novas nos humanizamos. Nos tornamos diferentes do que vínhamos sendo” (ARROYO, 2011,p.184).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Porto Editora Ltda., 1996^a. P.9-39.

_____. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Porto Editora Ltda., 1996b. p.171-189.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2008. 70 p.

ARROYO. M. G. **Imagens quebradas** – trajetórias e tempos de alunos e mestres. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 405

BERTAUX, Daniel. **L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités**, dans Cahiers Internationaux de Sociologie, Cordes. Vol.LXIX, 1980 pp.197-225.

BOGDAN, R.; BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal. Porto Editora, LDA. 1994. 336 p.

BOURDIEU, P. A. **Escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 251 p.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____.; PASSERON, J.C.. Les héritiers : les étudiants et la culture.1964. Paris: Minit. In: MONTAGNER, M. Â. **Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana**. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007, p. 240-264. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>>. Acesso em: 23 mar. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria Normativa da CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009. Cria o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2009.

BRITO L. P. S. de; MELLO, R. C. de A.; ARAÚJO, M. L. F. A. **Contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) à formação inicial de professores de biologia na universidade**. IV EPEPE – Encontro Nacional de Pesquisa em Pernambuco, 13 e 14 de setembro de 2012. 12 p.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia**. 2 ed. Ijuí, Editora Unijuí, Rio Grande do Sul: 2003- 80 p.

CAPES. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência**– PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

CONTREIRAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, R. B. A memórias nos clássicos e nossas clássicas memórias. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. 145. **Porque escrever é fazer história**. São Paulo: Graf. FE, 2005.

FARIAS. I.M. S; ROCHA. C.C. T- **PIBID-Uma Política de Formação Docente Inovadora?** (Dissertação) UECE, 2012

FARIAS. I. M. S; MACHADO. C. R.; ROCHA. C. C. T. **Desafios de uma Política Educacional: a aprendizagem da docência centrada na escola**-nota sobre a experiência do PIBID no Ceará, UECE, 2012

FEENBERG, A. A fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via web? Capítulo 5. In: NEDER, Ricardo T. **A teoria crítica de Andrew Freenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina. CDS. UnB. Capes, 2010. 344p.

FEIXA, C. **Quarto de adolescente**. Papers CEIC: Universidade do País Basco, Vizcaya, 16, maio de 2005.

FIORENTINI, Dario ; SOUZA JR ; MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.(Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FOGAÇA, M., GIORDAN, M. As mídias sociais na educação: borrando as fronteiras entre a cultura escolar e a cibercultura. In: GÁLAN, J. G.; SANTOS, G. L. **Informática e telemática na educação**. Brasília: LiberLivros, 2012. 236 p. (integração das novas tecnologias em contextos educativos; v. 2)

FREIRE, P. Extensão ou comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1971. (Original 1969). In: LIMA, Venício A. de. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. 2 ed. rev. Brasília. Ed. Unb: Fundação Perseu Abram, 2011. 191 p

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28/8 a 2/9/1994.

GARCIA , M. C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999 (edição original Formación del Profesorado para el cambio educativo, Barcelona, Espanha: EUB, S. L., 1995).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed.4 reimpr.São Paulo: Atlas, 2011.

GUEDES, P.A.L. **Memorial de formação-registro de um percurso.**Disponível em: <<http://www.fac.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>>. Acesso em:8 mar. 2012.

HERITIER, F. A tecnologia gera alienação – o efeito Felix.**Revista IstoÉ**, 15 jan. 2014 (versão impressa), p.6-8- Entrevista.

JIMENEZ, Susana V. **Consciência de classe ou cidadania planetária?** Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. Educação. V. 22, p. 57-72. Maceió, Edufal, 2005.

LIMA, V. A. de. **Comunicação e cultura:** as ideias de Paulo Freire. 2. Ed.rev.Brasília: Editora Universidade de Brasília: Fundação Perseu Abramo, 2011.

LIMA,E. G. **Modelo para elaboração de memorial descritivo.**Disponível em: <<http://www.pt.scribd.com/doc/96764588/MODELO-PARA-ELABORACAO-DE-MEMORIAL-DESCRITIVO>>. Junho/2012.Acesso em: 13 mar. 2013.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretária da Educação Profissional e Tecnológica,v. 1, n. 1, jun./2008. Brasília MEC, Setec, 2008.

MATOS, O. A narrativa:metáfora e liberdade. **História Oral**, n. 4, 2001, p. 9-24.

MEC. **A política de educação profissional no governo Lula:** um percurso histórico controvertido. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 set. 2008.

MELLO, I. C.; NUNES, M. M.; CARVALHO, S. P. de. **Iniciação à docência na UFMT.** Cuiabá: EdUFMT, 2012. 247 p.

MOURA, E.J. S – **Iniciação à Docência Como Política de Formação de Professores.** (Dissertação) UnB, 2013

MIZUKAMI, M. G. N. **Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional.** (XIV ENDIPE). In: REALI, A. M. M. R.2008.

MONTAGNER, M. Â. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias.** Porto Alegre, ano 9, n.17, jan./jun. 2007, p. 240-264. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2013.

MONTEIRO, F. M. A.; Desenvolvimento Profissional da docência: uma experiência de formação me um curso de licenciatura em pedagogia. 2003. Tese de (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2003.

_____.; MIZUKAMI, M. da G. N. Um estudo sobre processos de desenvolvimento profissional. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2003.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. Trad. e rev. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: Unesco, 2000. Título original: Lesseptsavoires nécessaires à l'éducation du futur. Bibliografia. ISBN 85-249-0741-X (Cortez). Disponível em: <<http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=1035842>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

NETO, E. A. Trajetórias, estratégias e redes sociais: mobilidade social e migração urbana em Aracaju. [online] 2011. XI Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Salvador,ago. 2011. (UFBA).

NÓVOA, A. (Org.). Os professores: um objeto da investigação educacional. In. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995 p. 14-17.

NÓVOA, A. **Professores e a sua formação.** 2.ed. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor.** 2.ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA, M.R.A.Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID – Subprojeto da Licenciatura em Geografia da UFMT/Campus-Cuiabá, 2011.

OLIVEIRA, C. **O uso das TICs na educação e suas reflexões.** 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-das-TICs-na-educacao-e-suas-reflexoes/29478/>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

PAIS, L. C. **Educação e as tecnologias da informática.** 1 ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 168 p.

PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001. 230. **Potentialités: Cahiers Internationaux de Sociologie**, v.LXIX, n. Histoires de vie et viesociale, juillet-décembre, p.197-225, 1980.

_____. **Pedagogia diferenciada das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, G. A. L. **Memorial de formação** –registro de um percurso.Disponível em: <http://www.fac.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>. Acesso em 8 mar. 2012.

PPP / EEAAR – **Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual André Avelino Ribeiro** - SILVA, Joana Alves Cardoso e colaboradores de equipe técnica da Escola Estadual André Avelino Ribeiro. Projeto Político-Pedagógico – tentativa de construção de uma nova prática educativa para uma nova sociedade. 2009/2013. 2008.

SANTOS, M. **Por uma economia política da cidade**. SP. Hucitec/Educ,1994

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**.Porto Alegre: Artmed, 1999. 275 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6.ed. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: Editora Autores Associados, 1997

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (Org.).**Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, G. O. do V. **Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu**. ECO/UFRJ-IBICT/CNPq- 1995

SILVA, K.A.C.P.C.; XAVIER, L. R.; CRUZ, S. P. S. **Políticas para a formação docente: Perspectivas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID**. Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo. Desafios contemporâneos no campo do currículo I Belo Horizonte-MG I Setembro de 2012.

SOUSA, C. A. L. de. Professor, quero ser oprimida!:situação-limite e atos-limites no habitus professoral. **Linhas Críticas** [online], v.18, n.37, pp. 529-550. ISSN 1981-0431, 2012.

STURMER, A.B. As TICs nas escolas e os desafios no ensino de Geografia na educação básica. **Geosaberes**,Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 3-12,dez/2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 328.

_____.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, 1991.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, 2008, v. 13, n. 39, p.545-554.

TOCANTINS, G. M. de O. **Apropriações de tecnologias da informação e comunicação por professores no contexto da educação do corpo na escola**. (Dissertação) UnB, 2012.

TORNAGHI, A. J. da C.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. de. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TICs**. 2.ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010. 120 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. 20.reimpr-São Paulo: Atlas, 2011; 175 p.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). 95 p.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa. Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o praticum. In: Nóvoa, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, (p. 117-138).

_____.;LISTON, D. Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. In: ANGULO R., J.F. e outros (edit.). Madrid: Akal, 1999.

Apêndice A – Questionário aplicado aos pibidianos

Questões Para a Entrevista

1. Qual a razão da sua escolha por realizar o curso de licenciatura em Geografia?
2. Ao longo do seu processo de formação, anterior ao ensino superior, as TIC já eram utilizadas como recurso metodológico nas escolas onde você estudou ? De que forma?
3. No seu dia a dia você faz uso das TIC ativamente ou apenas de forma episódica?
4. Como se deu sua necessidade de aliar o uso das TIC ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia?
5. Qual a sua percepção quanto à importância do uso das TIC no ensino de Geografia?
6. Em relação ao uso das TIC no processo de ensino de Geografia:
 - A) Quais os condicionantes favorecem o uso das TIC?
 - B) Quais os condicionantes dificultam o uso das TIC?
7. Você visualiza o uso das TIC como um diferencial no processo de formação docente? Em que medida?
8. Quais as ferramentas tecnológicas viabilizadas pelas TIC mais utilizadas por você no dia a dia da sala de aula?

9. O PIBID enquanto programa que tem por objetivo incentivar os discentes dos cursos de licenciatura a adotar a docência como profissão, consegue cumprir com este propósito possibilitando o repensar da prática pedagógica?
10. No que se refere ao PIBID:
- A) Quais as referências o PIBID utiliza como forma de intervenção no processo de formação docente junto aos licenciandos do curso de Geografia da UFMT?
- B) De que forma são realizadas as orientações e os planejamentos a serem desenvolvidos em sala de aula?
- C) Quais as formas de avaliação a que você, licenciando do curso de Geografia pertencente ao PIBID/UFMT é submetido?
11. Quais os saberes possibilitados pelo PIBID que mobilizados pelo licenciando de Geografia poderão ser agregados à prática docente de forma a diferenciá-lo dos demais docentes?
12. Descreva os aspectos que se constitui em diferencial no seu processo de formação docente proporcionado pelo PIBID enquanto Programa de Iniciação à docência.
13. Quais as influências do PIBID nas suas Práticas Educativas no que se refere ao uso das TICs ?
14. Descreva o que muda nos espaços educativos a partir da inserção do uso das TICs apreendidas por você enquanto licenciando de Geografia e pertencente ao PIBID/UFMT?
15. Podemos afirmar que o uso das tecnologias da informação se configura como um diferencial positivo no seu processo de formação docente enquanto integrante do PIBID/UFMT? Justifique.

16. Enquanto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência, tendo como participantes os alunos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, e que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, é possível afirmar que o programa cumpre com seu objetivo de auxiliar positivamente no processo de formação acadêmica dos licenciandos de Geografia, com capacidade para formar profissionais com alto nível de competência docente? Explique.

17. O que diferencia um docente que possui formação inicial via PIBID do docente que não participa do Programa?

Apêndice 2 – Modelo de Termo de Consentimento de Entrevista

Eu, _____
_____, portador (a) do RG n.
_____, Órgão Expedidor _____, entrevistado(a) pela mestrandia
Maria Augusta Cellos, portadora da RG n.xxxxxxx, órgão expedidor SJS, na data de
14 / 04 / 2011, na cidade de Cuiabá, venho por meio desta autorizar a utilização dos
dados por mim fornecidos para fins de pesquisa do mestrando supracitado, vinculado
ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, orientado
pelo Professor Doutor Carlos Alberto Lopes de Sousa (Departamento de Teoria e
Fundamentos da Faculdade de Educação), ciente de que as informações por mim
fornecidas serão utilizadas somente para fins de pesquisa e outros trabalhos
acadêmicos, inclusive em coautoria (grupos de pesquisa), garantindo o anonimato do(a)
entrevistado (a).

Assinatura do (a) entrevistado (a)