



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA**

MYLENA SUSAN SILVA MIRANDA

**CONTRIBUIÇÕES DO PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO NO ENSINO DE
GEOGRAFIA NA ESCOLA NOSSA SENHORA DO ROSARIO- CAMPINA
GRANDE-PB 2015/2016**

**CAMPINA GRANDE
2018**

MYLENA SUSAN SILVA MIRANDA

**CONTRIBUIÇÕES DO PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO NO ENSINO DE
GEOGRAFIA NA ESCOLA NOSSA SENHORA DO ROSARIO- CAMPINA
GRANDE-PB 2015/2016**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em ensino de geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em ensino de Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Orientador: Prof. Ms. Juliana Nóbrega de Almeida.

**CAMPINA GRANDE
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M672c Miranda, Mylena Susan Silva.
Contribuições do prêmio mestres da educação no ensino de geografia na escola Nossa Senhora do Rosário - Campina Grande- PB 2015/2016 [manuscrito] / Mylena Susan Silva Miranda. - 2019.
40 p. : il. colorido.
Digitado.
Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2019.
"Orientação : Profa. Ma. Juliana Nóbrega de Almeida , UFPE - Universidade Federal de Pernambuco ."
1. Ensino de geografia. 2. Metodologia de projetos. 3. Práticas docentes. I. Título

21. ed. CDD 371.12

MYLENA SUSAN SILVA MIRANDA

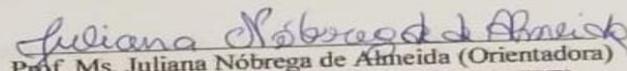
**CONTRIBUIÇÕES DO PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO NO ENSINO DE
GEOGRAFIA NA ESCOLA NOSSA SENHORA DO ROSARIO- CAMPINA
GRANDE-PB 2015/2016**

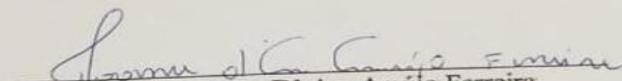
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em ensino de geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em ensino de Geografia

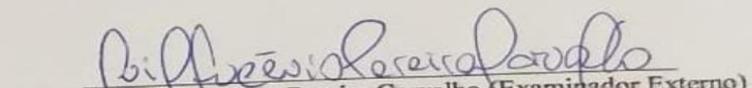
Área de concentração: Ensino de Geografia

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Ms. Juliana Nóbrega de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)


Prof. Dr. Joana D' Arc Araújo Ferreira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)


Prof. Dr. Luiz Eugênio Pereira Carvalho (Examinador Externo)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

RESUMO

A escola no seu contexto social, precisa em todos os seus níveis de ensino adotar metodologias inovadoras, juntamente com o uso de recursos didáticos que estimulem o ensino e a aprendizagem, as quais sejam compatíveis com as exigências dessa sociedade. Neste sentido, trazendo como alternativas o uso de projetos como metodologia enriquecedora para contribuir com o ensino-aprendizagem a serem trabalhados em sala de aula, o objetivo desta pesquisa é refletir sobre o uso de tal concepção de ensino, mais precisamente na disciplina de Geografia, a partir do detalhamento de práticas exitosas na Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário submetidos ao Prêmio Mestres da Educação desenvolvido pela Secretaria de Educação da Paraíba, no intuito de valorização docente, nos anos de 2015 e 2016 e também a participação do PIBID neste processo de produção, execução e aporte ao trabalho docente. O embasamento teórico e metodológico é de caráter participativo de cunho qualitativo fundamentado em trabalhos realizados por estudiosos que pesquisam a temática, com destaque para os temas que abordem a metodologia de projetos, formação inicial de professores e práticas de ensino voltadas para o ensino da Geografia. Em síntese, como resultados, a pedagogia de projetos pode ser um procedimento pertinente para oferecer aos alunos aprendizagens que levem à produção do conhecimento, somados a valorização, por meio de prêmios se mostra como importantes estímulos a prática docente.

Palavras-Chave: Ensino de geografia. Metodologia de projetos. Práticas docentes

ABSTRACT

The school in the social context needs in all its levels of teaching adopt innovative methodologies, along with the use of didactic resources that stimulate teaching and learning, which are compatible with the requirements of this society. In this sense, bringing as alternatives the use of projects as an enriching methodology to contribute with teaching-learning to be worked in the classroom, this study aims to reflect on the use of this methodological resource, more precisely in the discipline of Geography, from the details of successful practices in the Fundamental Education School Nossa Senhora do Rosário submitted to the Masters Award of Education developed by the Education Department of Paraíba, with the aim of valorizing teachers in the years 2015 and 2016 and also the participation of PIBID in this process of production, execution and contribution to the teaching work. The theoretical and methodological basis is a qualitative participatory character, based on works carried out by scholars who research the theme, with emphasis on the themes that approach the methodology of projects, initial teacher training and teaching practices geography teaching. In summary, as a result, the project methodology can be a pertinent procedure to offer students learning that lead to the production of knowledge, added to the valuation, through awards shows as important stimuli the teaching practice.

Keywords: Geography teaching. Project Methodology. Teaching Practices.

LISTA DE SIGLAS

CAPES Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DOU Diário Oficial da União

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	REFLETIR SOBRE A NATUREZA METODOLOGICA DE PROJETOS E A RELEVÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DESTE USO AO APRENDIZADO.....	11
3	IDENTIFICAR AS SINGULARIDADES DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EXECUÇÃO DE PROJETOS	16
3.1	Analisar as contribuições do PIBID no processo de ensino-aprendizagem na formação docente.....	20
4	PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO REALIZADO PELO GOVERNO ESTADUAL DA PARAÍBA NA ESCOLA NOSSA SENHOR DO ROSÁRIO.....	22
4.1	Histórico Escolar	25
4.2	Breve relato sobre projetos	27
4.2.1	África: Os encantos do continente	26
4.2.2	Trilhando os direitos trabalhistas: da revolução industrial até os dias atuais por meio de múltiplas linguagens	28
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
7	ANEXOS.....	40

1 INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente que possui como objetivo formar cidadãos autônomos e participativos para a sociedade. Nesse sentido, para conseguirmos formar este cidadão, é preciso desenvolver nos alunos a autonomia, na qual deve ser despertado através de metodologias que propiciem a efetivação desses objetivos, concretizada pela relação professor-aluno, ensino-aprendizagem.

A partir de contribuições de Behrens (2015) para garantir tais iniciativas, a escola contemporânea, precisa, em todos os seus níveis de ensino, adotar processos inovadores, juntamente com o uso de recursos didáticos que estimulem o ensino e a aprendizagem, as quais sejam compatíveis com as exigências dessa sociedade.

No que se refere ao papel do professor, esse profissional tem sido desafiado constantemente à realização de tais práticas, buscando assim, atingir essa compatibilidade. Logo, se faz necessário, uma relação dialógica entre docentes e alunos, promovendo uma profunda aliança nas quais, os alunos aprendam não só a ter acesso à informação, mas, principalmente, como desenvolver espírito crítico com vistas à produção de conhecimento.

Neste âmbito, e trazendo para disciplina Geografia, a qual proporciona o desenvolvimento da capacidade cognitiva de compreender como as diversas sociedades se organizam no espaço e, por outro lado, mas inseparavelmente, as implicações dos diversos arranjos espaciais na vida social e, em particular, na vida pessoal de seus membros. Em outros termos, como os diversos arranjos espaciais que compõem o território influenciam e até qualificam o dia a dia dos seres humanos. (SANTOS, 1993).

Utilizando-se de Kaercher, no que se refere à importância a e inclusão da geografia no cotidiano em sala de aula:

Os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, fazem parte de nossa vida a toda instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou, na sua cabeça, o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre. (Kaercher 1998, p. 74).

Assim, a partir do que tal ciência é capaz de proporcionar para os agentes sociais enquanto críticos, e das vivências que estabelecem por meio da percepção como sujeito histórico e social em relação à sociedade ou sua comunidade juntamente com a proposta metodológica, proporciona maior significado e importância para o educando porque o conhecimento não é imposto, mas desenvolvido a partir de sua realidade, de sua vivência.

Dessa forma, o embasamento teórico e metodológico dessa pesquisa foi fundamentado em trabalhos realizados por estudiosos que pesquisam a temática, com destaque para os temas que abordem a metodologia de projetos, formação inicial de professores e práticas de ensino voltadas para o ensino da Geografia. Uma das intenções desse estudo é apresentar algumas propostas de alternativas exitosas que visem contribuir para o ensino-aprendizagem da Geografia Escolar e o uso da metodologia de projetos fortalecendo essa disciplina.

Na organização dos aspectos teóricos e metodológicos, foram realizadas leituras de artigos e outras formas de pesquisa, dentre elas, a partir dos autores: Behrens (2005, 2006 e 2015), Cavalcanti (1998, 2012), Hernandez (1998), dentre outros, acerca do assunto examinado. A pesquisa foi marcada por reflexões adquiridas pelas experiências realizadas nas atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) nos anos de 2015 a 2017 e estágios Curriculares Supervisionados em Geografia I, II, III e IV, no mesmo período, desenvolvidos na Universidade Federal de Campina Grande, oportunizadas pela aproximação com a escola mediante as atividades de observação, participação, produção de projetos e regência ao longo da graduação.

A escola escolhida para tal pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, por ter, como já citado, desenvolvido tais atividades e por esta instituição de ensino apresentar ao longo dos últimos anos, índices elevados do IDEB, além de ser destaque no que se refere à premiação por meio do Premio Mestres da Educação desenvolvido na disciplina de Geografia.

Com essa perspectiva, o objetivo principal desta pesquisa é refletir sobre a contribuição da utilização de projetos como metodologia enriquecedora em sala de aula, mas especificamente na disciplina de Geografia, para os alunos da Educação Básica em Campina Grande-PB na Escola.

Assim, será tematizado um breve detalhamento dos projetos (anos de 2015 e 2016) com o objetivo de verificar os diversos recursos utilizados para o desenvolvimento dos projetos e a participação destes sujeitos, alunos da graduação, PIBID, alunos da escola e professor titular da disciplina, bem como a interdisciplinaridade provocada na realização de tal método.

2 REFLETIR SOBRE A NATUREZA METODOLÓGICA DE PROJETOS E A RELEVÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DESTE USO AO APRENDIZADO

As propostas pedagógicas contemporâneas sugerem que educar significa preparar o indivíduo para responder às necessidades pessoais e as pretensões de uma sociedade em constante transformação, aceitando desafios propostos pelo surgimento de novas tecnologias, “dialogando com um mundo novo e dinâmico, numa sociedade mais instruída, melhor capacitada, gerando espaços educacionais autônomos, criativos, solidários e participativos, condições fundamentais para se viver nesse novo milênio” (OLIVEIRA, 2016, p. 2).

Deste modo, as práticas desenvolvidas em sala de aula precisam seguir estas mudanças. Para isso, é imprescindível envolver e articular diferentes espaços e diversas dimensões de uma formação social ao se analisar essas questões. Da mesma forma que cabe considerar tanto a existência de padrões, hábitos e práticas enraizados na cultura escolar, quanto à ocorrência de uma multiplicidade de modos de ser e acontecer no cotidiano escolar que guardam relação com esses modelos e estilos, mas que também exteriorizam suas especificidades. Ou seja, estamos diante de uma cultura escolar que é um pano de fundo que comporta o diferente, o múltiplo, o particular em seu movimento e dinamismo.

Como afirma Certeau (1995) por suas especificidades, a escola se constitui num espaço privilegiado de análise das organizações sociais modernas porque, apesar de ter deixado de ser um centro distribuidor da ortodoxia em matéria de prática social, mantém sua posição na articulação entre o saber técnico e as relações sociais, o que possibilita o reajustamento entre os diferentes modelos culturais que circulam neste ambiente.

Assim, por meio do ambiente escolar, campo “privilegiado”, cabe oportunizar uma educação fundamentada em metodologias mais afetivas. Ver os alunos como pessoas que necessitam de desafios para desenvolverem, que resolvem seus problemas, mas que também levantem novos problemas. É preciso sair das relações extremistas, mediadas pelo conteúdo, e desenvolver relações mediadas na humanidade do ser, do aluno.

Segundo Silva e Bennetti (2015) a escola é um dos alicerces da educação, da cidadania e da formação de uma nação. É por meio dela, que uma criança inicia sua educação, relação e inclusão social, relacionamentos e seus potenciais, ou seja, relações complexas que se estendem por toda a vida. É no ambiente escolar que passa a observar questões relativas ao meio ambiente, à saúde e também ao próprio cuidado com o corpo, explora suas potencialidades e vivem inúmeras descobertas.

De acordo com as referências do pensamento de Perrenoud (2000), a respeito da função da escola, sua organização deve se preocupar, sobretudo, com as competências e não apenas com o ensino de disciplinas, pois as ciências não são um fim, mas são destinadas a servir às pessoas na construção de sua personalidade, na sua realização como ser humano.

A produção de conhecimento, para ter sentido, precisa estabelecer relações com a vida dos alunos. A finalidade é favorecer o desenvolvimento de estratégias de interpretação, indagação, e apresentação do processo, o que requer investigar um tema por meio de um problema, que, por sua complexidade, favoreça o melhor conhecimento dos alunos, dos docentes, de si mesmos e do mundo. Isso porque, os alunos como cidadãos atuantes podem modificar a realidade circundante e procurar transformar a sociedade com processos mais justos e fraternos (BEHRENS, 2006),

Para tanto, a metodologia que inclua múltiplas abordagens precisa partir de problemas que se aproximem da realidade cotidiana, com intuito de que o aluno possa ser instrumentalizado para resolver com criticidade as situações relevantes e significativas que se apresentam diariamente em sua vida, e ir além, procurar investigar problemas que permitam a produção do conhecimento para que tornem os alunos competentes e criativos. (TORRES; BEHRENS, 2015, p.13).

A isto se agrega como contribuições fundamentais sobre a relação entre conteúdos e metodologias, concretizadas a partir de uma aproximação real com a realidade dos alunos obras de Paulo Freire (1975 *apud* Tura 2013). Ambos propõem que os conteúdos de aprendizagem para os alunos e alunas precisam ter ligação com suas vidas, seus códigos de leitura do mundo, suas ferramentas culturais, que dão sentido às coisas e à convivência entre os pares.

Outros estudiosos também trazem contribuições sobre essas questões, como: Cavalcanti (1998 e 2012) Moran (2000), Behrens (2005 e 2006), Hernandez (1998 e 1999), apontando para a Metodologia de Projetos como uma abordagem relevante para atender a complexidade e dinamicidade do universo escolar. Ensinar e aprender por meio de uma metodologia de projetos proporcionam possibilidades de oferecer aos alunos outra maneira de aprender e pensar sobre os múltiplos espaços, a partir de problemas advindos da realidade e do cotidiano dos discentes.

Diante dessa perspectiva, faz-se necessária a reflexão sobre a proposição para que as escolas adotem novas metodologias que possam atender às necessidades da realidade atual do país e do mundo. Para entender a atual conjuntura educacional e social, é relevante trazer um breve relato sobre a utilização desta metodologia. Segundo Behrens, a pedagogia de projetos surge nos anos 1920, a partir de trabalhos de John Dewey e William Kilpatrick, e tem sua origem no movimento da Escola Nova, no qual, naquela época vigorava uma formação com

base no modelo fordista¹, que preparava as crianças apenas para o trabalho em uma fábrica, sem incorporar aspectos da realidade cotidiana dentro da escola. No entanto, estes autores buscavam formar os alunos para uma vivência democrática que exigia envolvimento e participação na aprendizagem (BEHRENS 2015).

O sentido de projeto, com o passar dos tempos foi tomando outros significados. No campo educacional, recebeu designações variadas, ou seja, uma série de termos que foram e estão sendo usados para denominar projetos, que são eles: pedagogia do projeto, trabalho por projetos, aprendizagem por projetos, ensino por projeto, projeto educativo, metodologia de projetos, entre outros. Resguardando algumas peculiaridades, a diferença fundamental é, em primeiro lugar, o contexto histórico que foi proposto, pois, embora possam ter propósitos diferentes e com usos diversificados, a focalização recai na aprendizagem. Por volta dos anos oitenta, numa abordagem progressista, ressurge a proposta como Projeto de Trabalho, que tem como finalidade a tentativa da aproximação da aprendizagem na escola com os problemas do cotidiano, ou seja, da realidade na qual o aluno se insere (HERNADEZ, 1998).

Como afirma Behrens (2015) tal proposta sofre hoje um processo de ressignificação, pois orienta o professor a utilizá-lo em aprendizagens na disciplina em sala de aula, ou seja, incluindo a investigação que leva a buscar os conteúdos, as informações e os conhecimentos. Nesse sentido, pode ser realizado em uma ou mais disciplinas, com a proposta metodológica associada, e precisa garantir os conteúdos propostos para cada uma delas de maneira conectada. O sentido do projeto volta a reaparecer com ênfase nas últimas décadas do século XX, e nesse movimento, segundo Boutinet (2002), cabe a cada um, indivíduo ou grupo, planejar e justificar suas próprias intenções ao optar por tal metodologia.

Segundo Fagundes (1999), a atividade de fazer projetos é simbólica, intencional e natural do ser humano. Por meio dele, busca-se a solução de problemas e se desenvolve um processo de produção de conhecimento. Nessa definição, ressalta-se que o trabalho por projetos pode ser utilizado em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis de ensino.

Neste início de século, dentre as denominações que envolvem projetos ao longo da história da Educação, aparece com mais ênfase a Metodologia de Projetos, e volta a ser indicada, em especial, porque gera a possibilidade de acolhimento de um paradigma a complexidade para ensinar e aprender. Behrens (2006), assim, elege essa denominação por

¹ Para Filho (2015) Fordismo é o termo que designa o modo de gestão e produção idealizado por Henry Ford no início do século passado. Este sistema teve contornos muito mais amplos, chegando a influenciar de maneira decisiva grandes segmentos da sociedade, transformando-se a partir da década de 1930 em um modelo técnico-econômico de extraordinária importância para o mundo.

refletir uma metodologia comprometida com os propósitos pedagógicos de natureza inovadora.

Oliveira (2006) afirma que podemos encontrar na metodologia de projetos uma proposta de educação voltada para a formação de competências, que pretende que a aprendizagem não se torne indiferente, verbal e teórica, mas que tenha a participação ativa dos alunos. Segundo Moura e Barbosa (2006), existem nesta atual circunstância, uma tendência cada vez maior da utilização de projetos nas escolas, porém algumas destas propostas, não atendem ao que os autores apontam de características reais de um projeto. Assim, o conceituam como:

São projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina(s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. [...] os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob a orientação do professor visando à aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores (MOURA e BARBOSA, 2006, p.12).

O método por projetos recomenda que os saberes escolares estejam integrados com os saberes sociais, pois ao estudar o aluno sentirá que está aprendendo algo que faz sentido e tem significado em sua vida, assim compreende o seu valor e desenvolve uma postura indispensável para a resolução de problemas sociais se permitindo como sujeito cultural.

Segundo Hernandez (1998) e compartilhando das ideias Behrens (2015), a cerca da importância de trabalhar com projetos e o que ele pode consentir, aproxima-se da identidade dos alunos e favorece a construção da subjetividade, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, mas também como vinculadora da aprendizagem associada ao contexto de vida dos discentes. Assim, torna-se necessária, neste ambiente, a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. “Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos”. (HERNANDEZ, 1998, p.61).

O trabalho com projeto requer dos educadores mudança nos hábitos e nas práticas consideradas autoritárias e monótonas, propiciando a relação dos alunos com as questões sociais, valores e crenças presentes na cultura e em todo e qualquer contexto social. (Silva e Tavares 2010 p.241.)

Segundo Khaoule (2008), o trabalho com projetos cria possibilidades de alcançar uma aprendizagem significativa, pois sinaliza o desenvolvimento das competências de pesquisa e

da organização da informação. É uma forma de estabelecer relações entre conhecimentos, encaminhar os alunos de modo a desenvolver suas capacidades de relacionar com o outro, nos termos de Cortesão, Leite e Pacheco (2002). Segundo estes mesmos autores (2002, p.24) “distingue-se de uma atividade tradicional e isolada de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz”.

No Brasil, trazendo as referências propostas pelo propósito do Ministério da Educação nos Parâmetros Curriculares Nacionais² (PCNs) a Educação Básica tem a função de garantir condições para que o aluno construa um processo de educação permanente. Para tanto, é necessário que no processo de ensino aprendizagem, sejam exploradas a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação do conhecimento, de desenvolvimento do espírito crítico, capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explorações propostas. A orientação proposta nos PCNs reconhece a importância da participação construtiva do aluno, ao mesmo tempo da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas se propõe é uma visão de complexidade do conhecimento.

Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deva necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia – a – dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais. Pode-se afirmar que os objetivos propostos pelos PCNs para o ensino fundamental estão voltados para uma abordagem construtivista respeitando a diversidade social, cultural, a interação e cooperação, a autonomia, o espírito de busca e a reflexão que leva a uma aprendizagem significativa.

Aprendizagem esta que, para acontecer é necessário o desenvolvimento do aluno, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível;

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais.

exige também uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos.

Esta proposta vai de encontro à pedagogia de projetos, uma vez que, ao participar de um projeto, o aluno está enredado em uma experiência educativa, onde o processo de construção do conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nesse ponto de vista, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de um conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto de conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural. Isso significa a impossibilidade de incluir os alunos, desconsiderando sua história de vida, seu modo de viver, suas experiências culturais e dar um caráter de neutralidade dos conteúdos, desvinculando-se do contexto sócio-histórico que os originou.

Dessa forma, envolver os alunos em atividades de projetos é educá-los para o futuro, é possibilitar-lhes enfrentar momentos de “aprender a aprender” pelo “aprender a fazer, a ser e a viver junto” (DELORS, 2001). Isso porque cada projeto está pertinente a seus interesses, a suas motivações e a seus conhecimentos prévios e realiza-se de maneira sistemática segundo métodos científicos e não improvisadamente. “Então, neste sentido, o professor precisa estar preparado para desenvolver essa nova prática pedagógica e, essa preparação passa pela formação inicial”, que como diz Demo (1998, p.2): “maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana” e ainda acrescenta: “cada professor precisa saber propor seu modo próprio e criativo de teorizar e praticar a pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a como fonte principal de capacidade inventiva [...] o que se aprende na escola deve aparecer na vida” (idem, p. 17).

Cabe ao professor também, dominar as técnicas de ensino, a didática, o uso das novas tecnologias. Claro que antes de tudo, ele deve ter aprendido na faculdade tanto os conteúdos quanto a maneira de ensinar, ou seja, uma boa formação pedagógica, que são os conteúdos da docência. Diante disto, Novoa (2008) acrescenta que precisam se formar dentro das escolas, em contato com o cotidiano e com os estudantes. É preciso criar estruturas que tenham incorporado o conhecimento, a pesquisa e as práticas profissionais e coloque tudo isso a serviço da formação.

3 IDENTIFICAR AS SINGULARIDADES DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA EXECUÇÃO DE PROJETOS

A Geografia, enquanto ciência apresenta em sua própria estruturação um diálogo intenso como outras disciplinas, que se constituem como base do pensamento geográfico. Por outro lado, a influência do positivismo pode ser observada na fragmentação de seu currículo na educação básica, compartimentando o conhecimento e desestruturando as possibilidades de uma ação interdisciplinar, transversal e integradora. O trabalho com projetos permite a superação destes obstáculos, através de uma ação agregadora dos temas que compõem o currículo básico.

Calvente (1998) argumenta que as propostas curriculares, sendo recriadas pelo professor, adaptadas à realidade na qual sua escola está inserida, podem servir como instrumento na sugestão da sequência dos conteúdos; sendo o meio próximo, seu grande “laboratório” de estudo, e sua ação e criatividade na relação dialógica com os alunos as principais armas para a transformação do seu trabalho. Assim, a Geografia se apresenta como uma disciplina da proposta curricular escolar. Através do entrelaçamento teórico acerca das questões ambientais, territoriais, sociais, econômicas, dentre outros assuntos que podem ser atrelados ao cotidiano escolar, com grande possibilidade de sistematização no estudo do o espaço geográfico.

Nessa lógica, é possível afirmar ser essencial que haja entre professores e alunos um compartilhamento dos saberes, onde os conhecimentos científicos e conhecimentos de senso comum consigam interagir gerando a construção de saberes contextualizados. Mas para isso é importante que os professores criem alternativas para que os alunos compreendam o significado de se aprender Geografia, e que ela está presente nas relações, acima citadas, que se manifestam em seu dia-a-dia. Desta forma, será possível construir uma “forma geográfica de pensar, que seja mais ampla e mais complexa e que contribua para a formação de sujeitos, para que estes realizem aprendizagens significativas, compreendendo os conceitos específicos com que a Geografia trabalha [...]” (CALLAI, 2013, p.40).

A partir do conjectura que a Geografia representa um dos instrumentos importantes para a compreensão do mundo, assim, implica tomar as noções de espaço, lugar e cotidiano como conteúdos que facultem a aprendizagem para a vida em suas diversas dimensões. Cavalcanti (2002, p.78) afirma que “instrumentalizar o cidadão para a compreensão do espaço tal como hoje ele está produzido é o papel da escola e da Geografia no ensino”. Neste sentido, se compreende que a leitura de mundo, a interpretação, o sentido dos dados geográficos são fundamentais para a vida. No entanto, para que a Geografia exerça de fato seu papel, há necessidade de um professor que faça a mediação entre o conteúdo científico, o exercício da pesquisa e a Geografia escolar.

Observa-se, então, que a formação docente é um dos pilares de fundamental importância para o ensino da Geografia, principalmente, na contemporaneidade, que está repleta de desafios. Neste sentido, como afirma Moraes (2013, p. 263), ao afirmar que, “para ensinar Geografia é preciso que o professor se encante e encante o aluno com uma práxis pedagógica que o faça descobrir e compreender a Geografia como ciência, arte e vida”. Encantar-se e encantar alguém vai muito além de descrever os conteúdos, é ter paixão pela profissão e pela área que atua, é ter vontade de ensinar e aprender com os estudantes e com a realidade. É (re) significar cada conteúdo e conceito para atingir um número maior de pessoas. É olhar cada lugar e descobrir cada processo, forma, função e estrutura que possui e conseguir fazer com que o outro perceba isso.

Diante da grande diversidade que nos é apresentada hoje, precisamos (re) pensar constantemente nossas práticas docentes. Cardoso e Queiroz (2016) apontam que não podemos pensar uma aula apolítica, conteudista e de forma tradicional, que visa a um resultado traduzido principalmente pelas notas de prova. É urgente trazer para o contexto da sala de aula novas linguagens e metodologias que auxiliem neste processo. Assim, a proposta de se pensar as práticas escolares formais e não formais a partir da diversidade, com as novas tecnologias – as novas ou as velhas linguagens revisitadas/(re)significadas, torna-se de fundamental importância segundo estes autores.

É notória a dificuldade encontrada por vários docentes em construir juntos com os alunos, alguns dos principais conceitos dos conteúdos de Geografia de forma mais clara e interessante no Ensino Fundamental e Médio, especialmente nas escolas públicas. Essas dificuldades são atribuídas a alguns aspectos que precisamos superar, entre eles: a deficiência da formação inicial e continuada ou desatualização de alguns professores, falta de material didático que promova uma melhor dinamização e contextualização, e por fim precariedade do trabalho docente, dentre outros entraves. Mas apesar deste quadro, nós enquanto professores precisamos rever, reavaliar, resignificar nossas práticas. Precisamos aproximar cada vez mais a realidade do aluno ao que se é ensinado na escola.

Na concepção de Veiga (2006) *apud* Brighenti; Biavatti *et.al* (2015), o professor não pode mais ser aquele que tem uma didática definida com papel de apenas ensinar o conteúdo, ele deve assumir seu papel de mentor e facilitador, deve priorizar e intermediar o acesso do aluno à informação. Com isso, suas técnicas devem ser aperfeiçoadas constantemente e seus métodos e metodologias de ensino, conseqüentemente, atender às necessidades que vão surgindo.

Callai (2005) ressalta a importância de se apreciar a experiência dos alunos, afirmando que é a partir da vivência concreta que se busca a ampliação do espaço dos alunos com a aprendizagem da leitura destes espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de aprender a pensar o espaço, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos. O uso de diferentes linguagens, muitas vezes chamadas de opções, porém são velhas práticas ressignificadas e contextualizadas no estudo de Geografia articulam-se com novas propostas de ensino, pois, segundo Reichwald Jr (2004) apud Silva (2009), no bojo da renovação e dos novos caminhos trilhados, dialogar com as áreas do conhecimento, e com base em textos variados das diferentes ciências, da mídia e da formação e informação existente, do imaginário popular, da cultura local, entre outras, é algo enfatizado com as mudanças da sociedade contemporânea. Assim, sugere que devemos contextualizar este conhecimento, usar os recursos atuais e mostrar para nosso aluno que a informação nem sempre é acompanhada por uma formação adequada. Podemos usar as redes sociais, o livro didático, mapas, a internet, vídeo, música, entre tantas outras metodologias para auxiliar na construção do conhecimento eficaz e crítico.

Os desafios enfrentados pelo Professor de Geografia precisam dar conta de um ensino que transcorra a reprodução do conhecimento, de forma que contribua para o desenvolvimento do ser social e compreensão da realidade onde o aluno está inserido, de modo a auxiliar a dimensão do processo de transformação social.

Além disso, o Ensino de Geografia precisa de profissionais mais conscientes do seu papel na escola e na sociedade e capazes de atender as atuais necessidades do processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade, que se mostra cada vez mais difícil e desafiador. Do professor são reclamadas flexibilidade e atualização dos conteúdos e na maneira de desenvolver suas aulas. Mas como podemos formar e ser profissionais qualificados para essa nova realidade? Para responder ao questionamento, Cavalcanti (2002, p. 101) sugere “a formação do profissional em Geografia deve levar em conta as transformações pelas quais o mundo tem passado transformações essas que são econômicas, políticas, sociais, espaciais, éticas”, que provocaram alterações no que diz respeito ao mundo do trabalho e da formação do geógrafo e que afetam a formação profissional, as escolas, a identidade dos profissionais. Refletir a formação desse profissional implica considerar a sociedade contemporânea, marcada por essas mudanças.

Ainda segundo a autora acrescenta, o projeto de formação do profissional de Geografia para atender as necessidades atuais da sociedade deve sofrer mudanças no currículo. Sendo preciso estabelecer modificações nas metodologias a serem empregadas na formação

inicial destes profissionais, que devem desenvolver um pensamento crítico da realidade. A autora defende ainda uma atuação profissional consciente do seu papel na construção e na transformação da sociedade, quanto no enfrentamento de problemáticas como a separação entre disciplinas de conteúdo específico e aquelas de caráter pedagógico e a dicotomia entre a formação acadêmica e a realidade da prática profissional.

3.1 Analisar as contribuições do PIBID no processo de ensino- aprendizagem e na formação docente.

Nas últimas décadas, têm surgido inúmeras discussões acerca das práticas, saberes, processos e ações necessárias para a formação inicial e continuada de professores. Tais reflexões buscam compreender quais são os saberes e práticas fundamentais à formação docente e como os mesmos são construídos pelos professores em diferentes momentos e contextos. As pesquisas desenvolvidas por Cavalcanti (2002, 2005) e Callai (2001, 2005, 2013) são exemplos desta preocupação em produzir reflexões que possibilitem mudanças na maneira como a formação tem sido concebida até o momento.

No âmbito das pesquisas em Ensino de Geografia, a temática da formação docente (inicial e continuada) tem sido presença recorrente. Diferentes pesquisadores têm buscado ampliar o debate acerca da formação docente em geografia, tentando compreender inúmeros elementos que marcam este processo. Para tanto, tem-se dialogado com importantes pesquisadores que analisam os saberes e práticas necessários à formação dos professores, bem como construídas pesquisas acerca dos sujeitos e contextos envolvidos neste processo. Em nosso caso, estabelecemos um diálogo mais amplo com as contribuições do PIBID (Programa Institucional de bolsa Iniciação à Docência) na formação docente e na construção dos projetos realizados na escola, bem como a participação dos sujeitos participantes.

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

A partir da COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – , om base na CAPES, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Inciso II, do art. 26 do Estatuto aprovado pelo Decreto nº 6.316, de 20/12/07, publicado no DOU de

21 subsequente, e com base na Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que atribui à CAPES a indução e o fomento à formação para o magistério da educação básica, em observância às prescrições dos Decretos nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e considerando, ainda, o disposto na Resolução nº 22, de 24 de abril de 2009 e na Portaria nº 9, de 30 de junho de 2009, resolve: Art. 1º Instituir, no âmbito da CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

São objetivos do PIBID: incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior; III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co- formadores dos futuros docentes.

O intuito é permitir uma relação mais horizontal entre os diferentes sujeitos participantes deste processo formativo, bem como reconhecer a escola pública como lugar fundamental para tal formação. Os projetos aprovados têm duração de dois anos e permitem que os licenciandos estejam em contato com a escola pública durante este período, desenvolvendo atividades planejadas previamente e que envolvem diferentes momentos e situações do cotidiano escolar.

O PIBID através da inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas tem possibilitado a experiência empírica que além de contribuir para qualificação e formação do docente, tem contribuído para melhorar o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas em sala de aula com a utilização de novas ideias, práticas e metodologias para melhoria no ensino de várias disciplinas, dentre elas, objetivo da pesquisa, a Geografia. Esta é

uma iniciativa que tem valorizado e estimulado tanto a formação docente quanto a aprendizagem e, com isso têm-se alcançado resultados bastante significativos.

Contextualizando para Campina Grande, no ano de 2012, a partir da ampliação do PIBID para outras áreas das licenciaturas, surge o subprojeto de Geografia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Dezoito bolsistas foram selecionados juntamente com um coordenador e dois supervisores, para atuarem em duas escolas públicas de Ensino Fundamental na cidade de Campina Grande no ano de implantação do subprojeto o curso, na instituição de ensino, tinha pouco mais de três anos de existência. Desde o início do programa, que mais tarde estenderia suas vagas a mais alunos bolsistas da Universidade e ampliação das escolas estaduais participantes, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário foi privilegiada com sua participação.

Para a formação inicial dos graduandos do curso e continuada dos profissionais que já atuam na sala de aula, o Programa é de grande relevância. Tanto por possibilitar a qualificação no processo de formação inicial em pesquisa, planejamento e execução de metodologias inovadoras, além de vivenciar o ambiente escolar, suas rotinas e dinâmicas; como por meio da reflexão do uso de novas metodologias no ensino procurando relacionar os conteúdos que são trabalhados em sala de aula com o dia a dia dos alunos, portanto, aproximando a teoria com a prática e construindo novas formas de aprendizagem mais dinamizadas e atrativas.

4 PRÊMIO MESTRES DA EDUCAÇÃO REALIZADO PELO GOVERNO ESTADUAL DA PARAÍBA NA ESCOLA NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO

Partindo da idéia de uso de metodologias e buscando atrelar os projetos, incluído, também o PIBID, a iniciativas que busquem valorizar o trabalho docente exercido em sala de aula, procura-se destacar neste trabalho, o Prêmio Mestres da Educação que segundo o documento oficial do estado, é uma iniciativa do Governo da Paraíba, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, que consiste no fomento, seleção, valorização e premiação das práticas pedagógicas exitosas executadas por professores em exercício e lotados nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem. Mediante critérios e condições estabelecidas nos termos da Lei 9.879 no edital de 13 de setembro de 2012, ano o qual teve início a realização do prêmio, mediante critérios e condições estabelecidas em edital previamente estabelecido.

Dentre os objetivos e critérios dos quais permeiam, cabe destaque, valorizar os professores da rede pública estadual da Educação Básica que se destaquem pela competência nas diversas áreas do conhecimento e por práticas pedagógicas inovadoras e bem sucedidas que promovam os estudantes, possibilitando-lhes a permanência e elevação do nível de aprendizagem, além de, reconhecer e dar visibilidade ao esforço empreendido por professores que estão inseridos no ambiente escolar como mediadores do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, buscando, assim, uma maior participação da comunidade escolar na construção do conhecimento e Incentivar os professores da rede pública estadual de Educação Básica, das diversas áreas do conhecimento, a desenvolver a cultura da auto avaliação de sua prática docente.

É, também, estabelecido no edital³, que os projetos inscritos no Prêmio deverão ter duração mínima de 01 (um) Bimestre, no qual devem apresentar contribuições para a redução do abandono e da evasão, bem como para a melhoria do rendimento escolar dos estudantes; os projetos deverão fazer interlocução com eixos transversais, por meio de práticas pedagógicas, tais como o enfrentamento e minimização da violência na escola; discussões sobre direitos humanos e diversidade; atitudes direcionadas a promoção do protagonismo juvenil e da sustentabilidade, inclusão digital e de pessoas com deficiência; atividades artísticas, esportivas e de cultura corporal do movimento, entre outros. Somados, a obrigatoriamente incluir ações que contemplem os descritores avaliativos de Matemática e Língua Portuguesa, articulados à disciplina ministrada pelo professor autor do projeto, de forma que possibilite a melhoria de rendimento dos estudantes; incentivar os professores da rede pública estadual de Educação Básica, das diversas áreas do conhecimento, a desenvolver a cultura da auto avaliação de sua prática.

Entendendo o contexto vivido em nosso país de precarização, no que se refere ao ensino e educação, principalmente nas escolas públicas, se torna relevante, iniciativas que valorizem o trabalho dos professores e profissionais da educação, já que são inúmeros deles que a partir do seu comprometimento no campo escolar, encaram as adversidades e colocam sua missão de ensinar acima de tudo.

A atribuição de prêmios ou de bônus à escola ou aos professores que demonstrarem desempenho destacado é uma medida relativamente recente no Brasil (ANDRÉ, 2015). Existe ainda muita polêmica quanto ao valor dessas medidas na melhoria da aprendizagem dos

³ Prêmio MESTRES DA EDUCAÇÃO, nos termos da Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012. Secretaria de Educação do Estado da Paraíba.

alunos ou na valorização dos professores, porque, em algumas vezes, acabam por ser restrito a escolha dos projetos por medição de indicadores a partir de resultado de provas, a exemplo do IDEB⁴, estabelecido como um dos critérios do premio mencionado nesta pesquisa, mas que em resumo, acreditamos ser importantes instrumentos de mobilização dos alunos, docentes e gestores escolares. Além disso, cumpre seu papel de reconhecimento a esses profissionais.

A opção pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, se deu por já ter desenvolvido trabalhos de pesquisa e extensão na instituição, a exemplo do próprio PIBID, e por os professores desde o início da realização do premio, sempre participarem, obtendo êxito nas premiações. Além disso, outro fator que impulsionou a pesquisa foram os excelentes índices do IDEB desde o ano de 2015 nos quais se buscou entender a relação do prêmio, juntamente com os altos indicadores na escola.

Como período de tempo foi estabelecido os anos de 2015 e 2016, na disciplina de geografia, desenvolvidos pelo professor JOS, que na mesma época, também, juntamente com os alunos da UFCG, participavam e desenvolviam atividades do PIBID na escola.

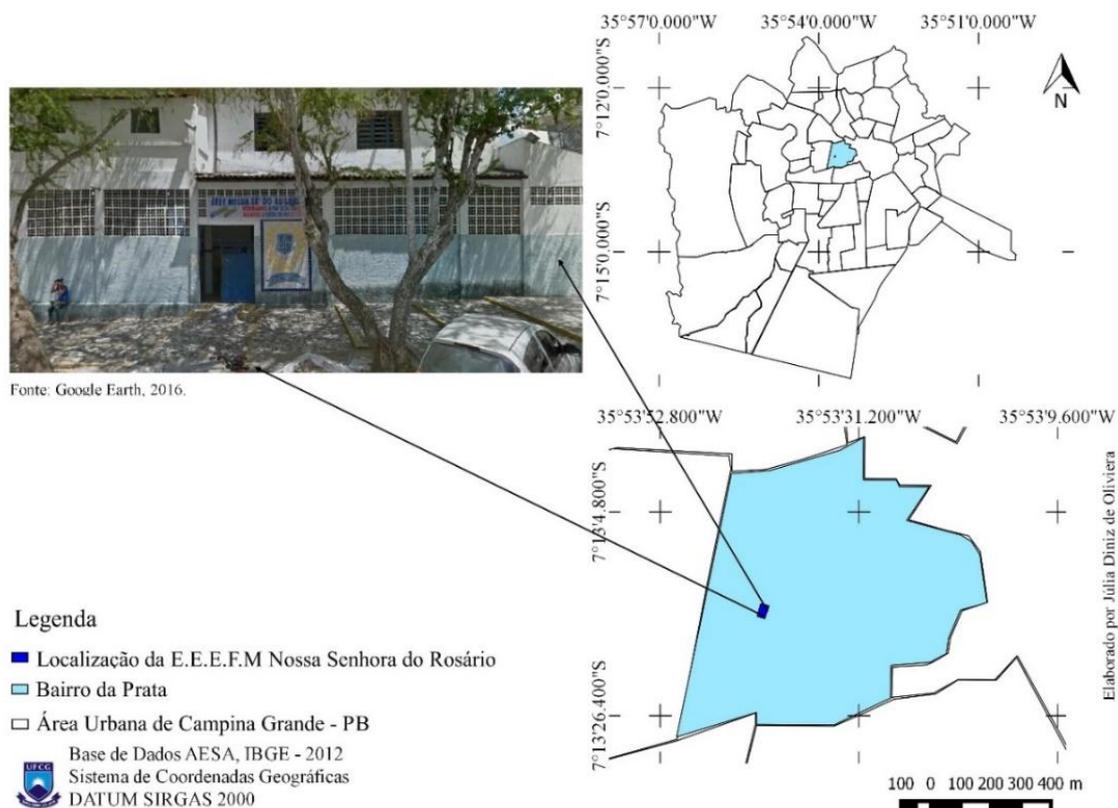
Na escola Nossa Senhora do Rosário o programa teve início no ano de 2012, com 9 graduandos da Universidade Federal de Campina Grande. Neste ano, a instituição tinha 650 alunos matriculados e 300 destes, participaram das atividades do PIBID.

4.1 Histórico Escolar

A partir de dados oferecidos pelo blog da instituição, esta Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, CEPES CG I, localizada na Rua Nilo Peçanha, S/N, bairro da Prata (Figura 01), em Campina Grande- PB foi criada por iniciativa do governo do Estado Sr. José Américo de Almeida, gestão do pároco Cristóvão Ribeiro da Fonseca, através da Lei nº 700 de 14/12/54. Pertence a 3º Gerência de Ensino, da Secretaria Estadual e visa atender alunos do ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano) o Ensino de Jovens e Adultos - EJA (5ª a 8ª séries).

⁴ É o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

Figura 01: Mapa de localização da Escola Nossa Senhora do Rosário



Fonte: Oliveira, 2016.

É considerada uma instituição pública, com autonomia didática, técnica, que tem como finalidade proporcionar ao educando a formação necessária, desenvolvendo suas potencialidades através da vivência de atividades científicas, tecnológicas, culturais e sociais, que lhe possibilite tornar-se cidadão livre, com consciência crítica, capaz de exercer seu papel de agente transformador da sociedade.

Na escola Nossa Senhora do Rosário o programa (PIBID) teve início no ano de 2012, com 9 graduandos da Universidade Federal de Campina Grande. Neste ano, a instituição tinha 650 alunos matriculados e 300 destes, participaram das atividades do PIBID.

Todos os anos a escola, no início do ano letivo, por meio de reuniões entre direção, docentes, e estagiários, definem um tema específico a ser trabalhado e relacionado a todas as disciplinas ao longo do ano. Assim, cada professor, escolhe previamente de que forma trabalhará com esses temas, inclusive, alguns aproveitam para já colocarem nos projetos que

forem encaminhados para avaliação ao prêmio. Desta forma, será visto que os temas escolhidos pelo professor tiveram relação com tais temas estabelecidos pela escola.

4.2 Breve relato sobre os projetos

A seguir apresento um breve relato sobre os projetos dos quais foram desenvolvidos na escola. A obtenção de tais materiais foi obtida a partir de relatórios cedidos pelo professor da instituição e através do resgate pessoais de relatos próprios ao longo da minha participação em ambos os projetos.

4.2.1 África: Os encantos do continente

O projeto foi desenvolvido no ano de 2015 com alunos do 8º ano (turno tarde), pelo professor titular da disciplina de Geografia, mencionado anteriormente, e contou com a participação efetiva dos bolsistas do Subprojeto de Geografia que atuam na escola (PIBID/UFCG).

Foi desenvolvido a partir do diagnóstico da ausência de estudos da cultura africana e sua influência na formação cultural brasileira nas escolas com intuito de fazer uma reflexão da forma preconceituosa como são tratadas as tradições não europeias e não cristãs no Brasil. Assim sendo, buscou-se trabalhar as artes, religiões, músicas e outros traços da cultura africana que eram postos no lugar do exotismo e do folclore e nunca do pensamento e da tradição de um povo.

O objetivo foi contribuir de forma significativa para uma ação crítica por parte dos educandos, cooperando para formação de cidadãos bem informados sobre adversidade cultural, assim sendo, romper com o discurso hegemônico de poder, superar as diversas formas de desigualdade instauradas na escola, avançar no combate ao racismo e promover a inclusão.

Para execução das ações foram utilizadas diferentes metodologias, buscando uma aprendizagem significativa para os discentes. Dentre elas, pesquisa de gabinete; reuniões de planejamento junto com a equipe do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Campina Grande (PIBID/UFCG) que serão brevemente relatadas a seguir.

A fim de inserir no contexto das aulas discussões que desconstruam essa visão estereotipada que se tem mediante ao continente africano e ao mesmo tempo enalteça a importância do continente para a cultura brasileira. Para isso, foram desenvolvidos em cinco etapas:

1ª etapa: Iniciou-se na pesquisa de gabinete realizada pelo professor da disciplina, o mesmo diagnosticou que a temática África é apresentada de forma estereotipada nos livros didáticos. Assim sendo, surgiu à ideia de abordar esse assunto em sala de aula. A proposta do projeto foi exposta na reunião de planejamento bimestral da escola, a mesma foi acatada de forma integral pela direção e os demais professores.

2ª etapa: Foram ministradas aulas que abordaram características gerais do continente africano, tais como: Reconhecer África como “berço” da humanidade, de grandes civilizações e do desenvolvimento de conhecimentos, valorizando a contribuição dos povos africanos.

Figura 02: Dinâmica sobre as características do continente



Fonte: Miranda, 2015

3ª etapa: Buscando despertar a curiosidade dos estudantes em relação ao modo de vida dos africanos no Brasil, foi encenada uma peça de teatro através de mímicas mostrando os “tratamentos” que eram impostos aos escravos, assim com sua resistência; depois foi aberto para a discussão dos alunos sobre a peça; num segundo momento foi utilizado um mapa-múndi, com ele foram estudadas as rotas do tráfico negreiro, nos quais os alunos da turma participaram ativamente do processo, e por fim foram passados os vídeos para que pudessemos perceber de forma mais visual como se dava esse processo do tráfico.

4ª etapa: Foi realizada uma aula de campo ao município de Areia, localizado na microrregião do Brejo Paraibano, o objetivo do estudo de campo foi, compreender como se deu à chegada de escravos vindos da África para o nosso estado; perceber a importância dos negros em nossa cultura; mostrar aos educandos em quais atividades os escravos estavam inseridos, os mesmos compreenderam que os africanos trabalhavam no desenvolvimento da lavoura canieira na Região do Brejo, no século XIX.



Figura 03: Visita ao engenho no campus da UFPB

Fonte: Sena, 2015

5ª etapa: Debate intitulado “Vai fazer o quê?”, essa mesa-redonda foi baseada a partir de vídeos apresentados pela mídia. Os educandos tiveram a oportunidade de assistirem as situações ocorridas e posteriormente expressar suas opiniões e dividir com todos algo que eles haviam presenciado ou vivenciado no seu cotidiano; Além disso, nesta etapa foram desenvolvidas oficinas, aulas de musica, relacionados ao tema abordado.

Durante o processo de desenvolvimento das ações, foi proposto que os educandos escrevessem um diário relatando o que os mesmos acharam de mais interessante no projeto. Na culminância das ações os diários foram expostos para toda comunidade escolar com a finalidade de apresentar aos demais discentes todos os procedimentos e metodologias adotados nas aulas de geografia, os diários vão ficar na biblioteca da escola para que todos possam compartilhar do conhecimento construído. Os alunos puderam apresentar o que foi produzido por eles durante todo o processo de andamento das atividades. Ocorreram apresentações musicais, peça de teatro, danças africanas, exposição de comidas com influência da culinária africana.

4.2.2 Trilhando os direitos trabalhistas: da revolução industrial até os dias atuais por meio de múltiplas linguagens.

O projeto foi desenvolvido no ano de 2016 e surgiu a partir do reconhecimento de alguns fatores, entre eles, o caráter possibilitado pela Geografia de trabalhar conteúdos sobre diversos contextos, reconhecendo este caráter e considerando o tema da instituição no corrente ano que consiste em Direitos Humanos: Ética e Cidadania, foram atrelados aos temas de cidadania com ênfase para os direitos trabalhistas, formas e condições de trabalho, conquistas constitucionais e seus reflexos na dinâmica atual de trabalho voltando-se a atenção para o desenvolvimento da capacidade de os alunos sentirem e perceberem o espaço geográfico e suas respectivas relações sociais, econômicas, culturais, ambientais, políticas, éticas. Como o conteúdo programático de Geografia do 9º ano tem-se Revolução Industrial, viu-se aí a possibilitado de correlacionar os conteúdos.

O projeto buscou integrar a arte e os demais conhecimentos ao ensino de Geografia levando para a sala de aula outras linguagens, como tirinhas, cartuns, imagens, filmes, vídeos, entre outras produções, com o propósito de tornar a proposta mais dinâmica, estimulante, interativa, criativa e reflexiva. E teve como objetivo geral analisar as formas e condições de trabalho, conquistas constitucionais e seus reflexos na dinâmica atual de trabalho, levando em consideração as lutas trabalhistas, desde a revolução industrial até os dias atuais. Especificamente Promover o conhecimento das formas de organização do trabalho a partir da revolução industrial até os dias atuais, com ênfase nos direitos trabalhistas; Conhecer as principais formas de organização do trabalho na atualidade, por meio de visitas a campo; Compreender a condição do jovem trabalhador ao longo deste processo; Desenvolver uma visão crítica dos alunos sobre a condição do trabalhador no mercado de trabalho.

Buscando atingir os objetivos propostos no projeto, foi adotada como escala temporal de análise períodos históricos considerados de extrema relevância para o entendimento das condições de trabalho do cidadão, sob parâmetros econômicos, sociais, políticos e modificações espaciais que acompanharam tais alterações.

Desse modo, foram trabalhados períodos desde a primeira e segunda Revolução Industrial até a atual conjuntura que envolve as condições do cidadão trabalhador provenientes destes períodos. Para tanto, teve-se como base teórica os seguintes eixos exploração à mão-de-obra na Inglaterra; a divisão do trabalho e a alienação do processo; as jornadas de trabalho e a vida dos trabalhadores; as lutas operárias; os direitos trabalhistas; e a condição do jovem neste processo.

Para tanto, seguiram as etapas:

1ª etapa: Sensibilização do conteúdo, acompanhado de um clima dinâmico e acessível, onde se buscou estabelecer uma relação menos hierárquica. A princípio foi

realizada uma dinâmica, objetivando conhecer como era a leitura dos educandos quanto às questões de produção, uso e consumo dos bens e seu reflexo na organização do espaço. Para tanto, foram levados alguns objetos inseridos em nosso cotidiano, proveniente de diferentes formas de produção, para cada objeto foi levado dois tipos o de fabricação industrial e artesanal, dentre eles, sandálias, peneiras, bolsas, tapetes, colares. Em seguida, foi solicitado que alguns alunos escolhessem um objeto e definisse qual seria o processo de produção, artesanal ou industrial, nessa dinâmica alguns questionamentos foram realizados, objetivando ultrapassar a simples identificação, mas proporcionando uma relação com as condições sociais destes processos.

Neste contexto, a Geografia possibilita trabalhar conteúdos que estimula a compreensão sobre a cidadania, voltando-se a atenção para o desenvolvimento da capacidade dos docentes sentirem e perceberem o espaço geográfico e suas respectivas relações sociais, econômicas, culturais, ambientais, políticas, éticas. Assim, foram iniciadas as atividades de sensibilização e debate sobre a temática a ser trabalhada durante o corrente ano na execução do projeto.

2ª etapa: Após a dinâmica introdutória foi colocado um vídeo em desenho intitulado “*Revolução Industrial: Linha do tempo*” (figura 03) com duração de 2:18 minutos disponível no *Youtube* (<https://www.youtube.com/watch?v=GEyOUf7wNqo>). Este recurso possibilitou uma introdução às diferentes etapas do processo, as mudanças de comportamento e espaciais que ocorreram atreladas as formas de produção. Desse modo, buscou-se despertar a curiosidade e questionamentos por parte dos alunos. Para a efetivação deste processor foram utilizados como ferramenta de trabalho Datashow e Computador.

Figura 05: Vídeo Revolução industrial



Fonte:Oliveira, 2016

3ª etapa: Os alunos assistiram ao filme tempos modernos, o intuito foi analisar como eram a vida dos trabalhadores nas fábricas, além do contexto social em que estes estavam inseridos na época (figura 04), como eram as condições, quem trabalhavam e como estava organizada a divisão do trabalho nestas fábricas.

Figura 06: Imagens utilizadas para sensibilização do conteúdo- modificação da paisagem



Fonte: Oliveira, 2016

Logo após o filme, foi aberto à discussão dos alunos sobre os principais elementos observados por eles. Notou-se que o filme pode reproduzir e esclarecer algumas dúvidas apontadas pelos discentes durante as primeiras aulas sobre a revolução. Em seguida, no próximo momento os mesmos foram divididos em grupos e para cada um destes formados, foi entregue charges para análise e interpretação. Os alunos foram orientados a criarem charges tirinhas, ou histórias em quadrinhos que retratassem suas explicações sobre o que foi pedido.

4ª etapa: Foram introduzidas questões da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), onde apresentamos esta norma legislativa de regulamentação das leis referentes ao Direito do Trabalho e do Direito Processual do Trabalho no Brasil.

Viu-se a necessidade em abordar tal ponto devido à relevância destas normas para o desenvolvimento não só dos conteúdos, mas por constitui o principal instrumento de regulamentação das relações individuais e coletivas do trabalho aspecto que vai acompanhar a condição de cidadão do alunado, visto que um dia, não tão longe, estarão inseridos no mercado profissional.

Para tanto, foi utilizado o documentário intitulado de “*CLT 70 Anos - TRT-GO*” com duração de 13:49 disponível no *Youtube* (https://www.youtube.com/watch?v=HQEd8q5_dic). Os alunos assistiram e em seguida realizou-se discussões e debates entre professor, alunos e bolsistas PIBID, buscando realizar uma análise cronológica, onde observou-se as mudanças e os elementos que deram margem para a atual conjuntura. Assim, foram apontadas questões técnicas do decreto lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 as conjunturas do momento que foi sancionada esta lei. Os principais assuntos tratados foram carteira de trabalho, jornada de trabalho e período de férias, proteção do trabalho da mulher, contratos individuais, medicina, justiça, fiscalização do trabalho e jovem-aprendiz.

Figura 07: Culminância Reprodução da fábrica.



Fonte: Oliveira, 2016

A culminância do projeto se deu por meio da simulação de uma fábrica (Figura 05) - a partir do filme tempos modernos - de um artesanato, no qual os alunos interpretariam artesãos, um grupo apresentaria sobre os direitos trabalhistas e outro grupo ficaria no apoio

tirando fotos e auxiliando os demais alunos, a intenção nesta etapa, se constituiu em demonstrar as várias fases da divisão do trabalho, bem como a alienação desse processo. Além disso, foi apresentada a comunidade escolar, direitos trabalhistas adquiridos ao longo do tempo no Brasil.

Os alunos responsáveis por esta etapa fizeram um resgate de tudo que foi abordado nos outros ambientes a partir das suas percepções adquiridas e posteriormente falavam desses direitos e algumas leis que regem a constituição (figura 08).

Figura 08: Participação dos alunos no desenvolvimento das atividades



Fonte: Miranda, 2016

Por último, foram realizadas duas aulas de campo, a uma fabrica que produzia produtos derivados de plástico na cidade e a uma vila de artesãos. O Objetivo foi demonstrar na praticas as diferenças encontradas para fabricação de diversos produtos, bem como, as etapas do processo de produção.

Figura 09: Visita a fabrica



Fonte: Sena, 2016

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se entendermos a o espaço escolar destinado a discussões e embates, bem como o ato de ensinar como uma ação de política cultural, a partir das concepções trazidas neste trabalho, defendo que a escola é um local privilegiado para ampliação das habilidades e capacidades humanas, de modo a contribuir para que os diferentes indivíduos nela inseridos, no qual desempenham seus papéis sociais possam elaborar suas intervenções na formação de suas próprias cidadanias.

Ao longo do que foi relatado, o trabalho com projetos, ao permitir essas intervenções, torna-se uma proposta de educação voltada para a formação de competências, em que a aprendizagem não se torne passiva, verbal e teórica, mas que tenha a participação ativa dos alunos.

Pode-se afirmar, portanto, que o trabalho com projetos é uma estratégia de ensino bastante favorável ao aprendizado, tanto de conteúdos conceituais, quanto de conteúdos procedimentais e atitudinais, pois além de produzir novos conhecimentos, os alunos tem a oportunidade de produzir algo concreto e de trabalhar em grupo. Assim, além de aprenderem a conhecer, aprendem também a fazer e a conviver, saberes fundamentais para uma educação de qualidade. Assim, acredita-se que a metodologia de projetos pode ser um procedimento pertinente para oferecer aos alunos aprendizagens que levem à produção do conhecimento, mas que, especialmente, provoquem aprendizagem para vida.

Apesar de seguirem alguns princípios norteadores, os projetos não têm uma formula pronta a ser seguida e repetida pelo contrário, constituem uma forma de se trabalhar bastante

flexível, pois podem abordar diversos temas, de modos diferentes, com tempo de duração alterável e com grupos de diferentes tamanhos, como visto nos projetos mencionados. Dessa forma, o uso de projetos com estratégia de ensino pode servir a diversos objetivos e conteúdos.

O projeto não é uma atividade prática isolada, como afirma Sampaio (2012, p. 21) “ele faz parte de um processo que inclui discussões e atividades intercaladas promovendo formulações de ideias e a construção de teorias e conhecimentos sobre o assunto que está sendo trabalhado. Mesmo dentro de uma equipe, cada participante contribui com seu modo de pensar, de perceber e enfrentar os desafios, de criar relações recíprocas com os demais participantes, tornando a pesquisa rica e os conhecimentos ampliados, pois ele é partilhado, havendo uma integração entre ensino e pesquisa.

Por fim, é válido lembrar que essa estratégia, é uma dentre várias outras possibilidades de metodologias que podem ser utilizadas em sala de aula pelo professor. Além disso, isso não significa dizer que devem ser substituídas por outras já existentes, mas que podem ser usadas em conjunto com o objetivo de enriquecer a educação.

Os professores cada vez mais se deparam com situações desafiadoras em suas práticas do cotidiano, dentre as quais é relevante citar: a escola como ambiente educacional cansativo; estudantes desmotivados; deficiência na formação inicial; elevada carga horária de trabalho; e baixos salários, que acabam por inúmeras vezes desestimular seu trabalho. Exige-se, todavia cada vez mais do professor, para que este dê conta de um corpo de conhecimentos e saberes fundamentais para a sua atuação educacional.

No que se refere a Geografia, a partir das contribuições de Callai (2001 p.58) apud Neto e Barbosa (2012):

A geografia que o aluno estuda deve permitir que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento.(...) O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico.

Assim, acredita-se a Geografia como um instrumento importante na compreensão do espaço em que vivemos, principalmente, na identificação dos impasses e desafios presentes nos aspectos sociais, econômicos, territoriais, ambientais. Ao professor da disciplina em sala de aula

No âmbito dos projetos existentes, no caso do PIBID, que de tanto contribui para o desenvolvimento da pesquisa e extensão, tanto do professor que já atua em sala de aula como

dos que vão iniciar sua carreira, cito a importância deste, e trago como relevante trazer ao contexto apresentado em que atualmente, o programa vem sofrendo profundos cortes pelo atual governo.

Assim, busquei trazer experiências exitosas em que foi atrelado o programa, com a utilização de projetos e aliados a um prêmio presente em meu estado, que busca a valorização do profissional docente. A partir disso, foi observado que a experiência com projetos nas escolas tem se mostrado eficiente no desenvolvimento das inteligências múltiplas Gardiner⁵ (1995), no trabalho com os conteúdos atitudinais e procedimentais, “além de permitir que o conhecimento passe a ser tratado como uma “rede de significados” que, contrapondo o olhar cartesiano, possui múltiplos ou nenhum centro, o que depende do interesse dos professores e alunos sobre o tema em estudo”, de acordo com Machado (2004, p.101).

A valorização, por meio de prêmios se mostra como importantes estímulos a prática, docente. Já que, como mencionado, as dificuldades das quais cercam a profissional são inúmeras, e mesmo que de certa forma, ainda restrito a poucos profissionais “escolhidos” e muitas vezes a partir de critérios que acabam por serem limitadores, a exemplo do próprio IDEB, são importantes validadores dessas práticas.

Além disso, na escola a qual foi objeto do estudo, identificou-se que o IDEB e outros indicadores, Prova Brasil, Olimpíadas de Matemática, dentre outros, a partir do incremento de tais iniciativas elevaram. Demonstrando que as utilizações de tais metodologias contribuíram para esse aumento significativo (Verificar anexo) não só da Geografia, mas também de outras disciplinas, já que todos os projetos submetidos ao prêmio, precisam estar interdisciplinarmente atrelados aos conteúdos das demais matérias.

⁵ Inteligências Múltiplas: A teoria na prática

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRE, M. **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil**: algumas questões. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015
- BARBOSA, Alexandre; MOURA, D. G.; BARBOSA, E.F. Inclusão das tecnologias de informação e comunicação na educação através de projetos. In: **CONGRESSO ANUAL DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO/CATI**, 2004, São Paulo. Anais do CATI. São Paulo: 2004.
- BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. O paradigma da complexidade. **Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. BEHRENS, M. A, Petrópolis: Vozes, 2006
- _____. A formação dos professores e os paradigmas da educação: olhares da pesquisa e o pensar da complexidade para além da fragmentação paradigmática. in: **XII EDUCERE. Congresso nacional de educação**, 2015, Curitiba. Anais XII Educere congresso nacional de educação. Curitiba: editora universitária Champagnat, 2015. v. 1. p. 15397-15411.
- CARDOSO
- BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002, p. 33.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- CALLAI, H.C. O ensino de geografia: Recortes espaciais para análise. In: **CASTROGIOVANNI, A.C.et al. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1998.
- _____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, 2015.vol. 25, no 66. p. 227-247.
- CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papius, 1998.
- _____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia, Ed. Alternativa, 2002.
- _____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papius, 2012. p. 45 – 47.
- CALVENTE, M. D. C. **O Conhecimento, o Meio e o Ensino de Geografia**. In: CARVALHO, Márcia Siqueira de. (org.). Para quem ensina geografia. Londrina: Ed. da UEL, 1998. p.83 - 102.

- DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a se descobrir**. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, Unesco, 1998
- CERTEAU, M. **A cultura no plural**. São Paulo: Papirus, 1995.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- FAGUNDES, L. **Educação à distância: uso de rede telemática com baixo custo**. Anais do Seminário Informática e Educação: os desafios do futuro. Campinas: Unicamp, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975
- HERNANDEZ, F; VENTURA, M. **Transgressão e Mudança na Educação**. Porto Alegre, ArtMed, 1998
- KAERCHER, N.A. A geografia é o nosso dia a dia. In: **CASTROGIOVANNI, A.C.** et al. Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1998.
- MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. 5. ed. São Paulo: Escrituras, 2004.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez, 2000.
- NÓVOA, Antonio. **Para um estudo sócio-histórico e desenvolvimento da profissão docente**. In: Teoria e educação. Porto Alegre, Ed. Panorâmica, (4), 2008. 109-139 p.
- OLIVEIRA, M.G.; CARVALHO, L.M. **Políticas públicas de formação de professores e de educação ambiental: possíveis articulações**. In: Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro de 2012.
- OLIVEIRA, Cacilda Lages - **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica, dissertação de mestrado – Capítulo 2**, CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, 2006.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar/ Philippe Perrenoud**; trad. Patrícia. Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T.I.; CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender geografia**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2009
- SAMPAIO, Maria Cláudia Santos. **A importância de trabalhar com projetos no Ensino Fundamental**. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia. Faculdade Cenecista de Capivari – CNEC. 44páginas, 2012
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1993.
- SILVA, J. B, S., BENNETTTI. L.B. **Interdisciplinaridade e transversalidade na geografia: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. In: Revista Monografias Ambientais - REMOA v. 14, 2015, p. 107-120

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª ed. – Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2010.

TURA, M. de L. R. **Os desafios do ensinar e aprender em um tempo de pluralidade cultural** In.: ZAGO, N., CARVALHO, M . P. de e VILELA, R. A. T. (orgs.) Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2013. p. 183-206.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, São Paulo, Ed. Papirus, 2006

7 ANEXO

ANEXO A- TRECHO DE REPORTAGEM EXIBIDO NO JORNAL CORREIO DA PARAÍBA

B2 | CORREIO DA PARAÍBA
EM CAMPINA GRANDE
 10 de setembro de 2016

Melhores do 9º ano

ESCOLAS ESTADUAIS IDEB

Nossa Senhora do Rosario	4.5
Vicentina Vital do Rego	4.4
Prof. Raul Cordula	4.3
Prof. Itan Pereira	4.2
Antonio Vicente	4.1
Murilo Braga	3.9
São Sebastiao	3.8
De Aplicacao	3.6
Dom Helder Camara	3.5
Reitor Edvaldo Do Ó	3.5

Matéria do Jornal Correio da Paraíba, vinculada no dia 10 de setembro de 2016.



IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:	<input type="text" value="Escola"/>	UF:	<input type="text" value="PB"/>
Município:	<input type="text" value="CAMPINA GRANDE"/>	Nome da Escola:	<input type="text" value="EEEF NOSSA SENHORA DO ROSARIO"/>
Rede de ensino:	<input type="text" value="Estadual"/>	Série / Ano:	<input type="text" value="8ª série / 9º ano"/>

8ª série / 9º ano

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
EEEF NOSSA SENHORA DO ROSARIO	2,8	2,9	2,8	3,5	4,5	4,5	2,9	3,0	3,3	3,7	4,1	4,3	4,6	4,9	