



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ROBSON SALES PONTES

**PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM
GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO NO PIBID/UEPB**

**CAMPINA GRANDE – PB
2019**

ROBSON SALES PONTES

Perspectivas e Desafios da Formação Docente em Geografia: uma análise da formação no Pibid/UEPB

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Mestre em Formação de Professores.

Orientadora: **Prof^a Dr^a Paula Almeida de Castro**

Linha de pesquisa: **Ciências, Tecnologias e Formação Docente.**

**CAMPINA GRANDE – PB
2019**

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.

P813p Pontes, Robson Sales.
Perspectivas e desafios da formação docente em geografia [manuscrito] : uma análise da formação no PIBID/UEPB / Robson Sales Pontes. - 2019.
110 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Paula Almeida de Castro , Departamento de Educação - CEDUC."
1. Formação docente. 2. Ensino de geografia. 3. PIBID. 4. Prática docente. I. Título

21. ed. CDD 371.12

ROBSON SALES PONTES

Perspectivas e Desafios da Formação Docente em Geografia: uma análise da formação no Pibid/UEPB

Trabalho de dissertação apresentado à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Aprovada em, 04 de Junho de 2019.

Banca Examinadora

Paula Almeida de Castro

Prof^ª Dra. Paula Almeida de Castro (orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba - PPGFP

Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Prof^ª Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo (examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba - PPGFP

Jose Pereira de Sousa Júnior

Prof. Dr. Jose Pereira de Sousa Júnior (examinador externo)
Universidade Federal de Campina Grande - PPGH

A todos que buscam incessantemente o conhecimento geográfico, seja nos cursos de graduação e pós – graduação. Seja nas escolas de Ensino Básico nas quais leciono.

À minha Família. Minha Esposa Sueli e minha Filha Bruna. Amores da minha vida.

A meus pais. João Ermírio de Pontes (*In Memoriam*) e Rita Sales de Pontes (*In Memoriam*). Figuras basilares de minha formação ética e moral.
DEDICO.

Agradecimentos

A Deus, por todas as bênçãos que tem derramado sobre minha vida e da minha família e para quem minha fé é direcionada. O Senhor tem guiado todos os meus passos.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho dissertativo.

À Minha esposa Sueli e a minha filha Bruna pela paciência e compreensão e pelas muitas vezes em que não pude dispensar-lhes a atenção necessária.

Aos colegas da turma 2017.1 do Mestrado Profissional em Formação de Professores, pelo apoio, mesmo à distância, indispensável à conclusão do curso e deste Trabalho.

Ao gestor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Walnyza Borborema Cunha Lima, Professor Edmar Leite, que muitas vezes me proporcionou a oportunidade de exercer minhas atividades acadêmicas sem nenhum obstáculo.

A Sílvia Lopes, pelos conselhos, pelas visitas e conversas acadêmicas e pelo apoio incondicional durante a realização deste trabalho.

A Caroline Diniz, companheira de jornada pedagógica no CEJA e de atividades curriculares durante a pós-graduação, meus agradecimentos.

A Professora Dra. Paula Almeida de Castro, pela disponibilidade, pelos necessários puxões de orelha, pelas cobranças e pela Orientação e Amizade.

A Professora Dra. Patrícia Aragão por aceitar compor a banca examinadora e pelas preciosas dicas na qualificação.

Ao Professor Dr. Luís Paulo Cruz Borges, pela disponibilidade na Banca de Qualificação.

Ao Professor Dr. José Pereira de Sousa Júnior pela amizade e disponibilidade para compor a banca examinadora da dissertação.

À Universidade Estadual da Paraíba e aos Professores do PPGFP pela dedicação que nos proporcionaram a realização desta pós-graduação.

RESUMO

PONTES, R. S. Perspectivas e Desafios da Formação Docente em Geografia: uma análise da formação no Pibid/UEPB. *Dissertação*. Mestrado. Universidade Estadual da Paraíba. 110f. 2019.

Identificar as perspectivas formativas a partir das experiências do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB na formação do professor de Geografia foi o objeto de pesquisa dessa dissertação de mestrado profissional. O uso de materiais pedagógicos, preparados para o ensino de Geografia na escola de educação básica, com destaque para a sequência didática, foi o ponto de partida para a elaboração do produto do mestrado. A pesquisa foi conduzida utilizando como abordagem teórico-metodológica o estudo de caso da produção do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB – campus I identificando o modo como o programa promove a formação de futuros professores. As questões que nortearam as etapas da pesquisa foram: Quais são os desafios de articular a teoria e a prática na formação do futuro professor de Geografia?; Como se dá a formação de licenciandos via participação em programa de bolsa de iniciação à docência?; Como os egressos do programa analisam a sua prática docente? As etapas da pesquisa consistiram em análise da produção do subprojeto de Geografia através de relatórios, revisão bibliográfica e questionário para egressos do subprojeto. A análise das produções, através dos relatórios apresentou o modo como a produção de materiais específicos para o ensino de Geografia subsidiaram boas práticas para professores da educação básica. A revisão bibliográfica foi pautada em autores como Imbernón (2009) que trata da formação permanente de professores; Zeichner (2009), que aborda aspectos da pesquisa na formação docente; Oliveira (2009) e Rego (1987) que norteiam sobre a formação docente em Geografia; Sacristán (2006) e Tardiff (2002) tratam dos saberes docentes e experiência profissional; Castellar (2010), Callai (2010), explanam sobre a formação inicial em Geografia. De modo complementar, através do questionário foi possível acessar a perspectiva de egressos quanto às contribuições do programa para a prática docente, agora como professores. Em linhas gerais, com a realização dessa pesquisa foi possível identificar o modo como a participação no Pibid possibilita uma futura prática docente mais acertada e colaborativa entre a universidade e a escola de educação básica.

Palavras-chave: Formação Docente, Professor reflexivo, Ensino de Geografia, PIBID.

ABSTRACT

PONTES, R. S. Perspectives and Challenges of Teacher Training in Geography: an analysis of training in Pibid / UEPB. Dissertation. Master. State University of Paraíba. 110f. 2019.

Identifying the formative perspectives from the experiences of the subproject of Geography of the Pibid / UEPB in the formation of the professor of Geography was the object of research of this dissertation of professional masters. The use of pedagogical materials, prepared for the teaching of Geography in the school of basic education, with emphasis on the didactic sequence, was the starting point for the elaboration of the master's product. The research was conducted using a theoretical-methodological approach, the case study of the production of the Pibid Geography subproject / UEPB - campus I, identifying the way in which the program promotes the training of future teachers. The questions that guided the research stages were: What are the challenges of articulating theory and practice in the formation of the future professor of Geography ?; How does the training of graduates take place through participation in a fellowship program?; How do the graduates of the program analyze their teaching practice? The stages of the research consisted of analysis of the production of the Geography subproject through reports, bibliographic review and questionnaire for graduates of the subproject. The analysis of the productions through the reports showed how the production of specific materials for the teaching of Geography subsidized good practices for teachers of basic education. The bibliographic review was based on authors such as Imbernón (2009) that deals with the permanent formation of teachers; Zeichner (2009), which addresses aspects of research in teacher education; Oliveira (2009) and Rego (1987) on teacher training in Geography; Sacristán (2006) and Tardiff (2002) deal with teaching knowledge and professional experience; Castellar (2010), Callai (2010), explain about the initial formation in Geography. In a complementary way, through the questionnaire it was possible to access the perspective of graduates regarding the contributions of the program to the teaching practice, now as teachers. In general terms, with the accomplishment of this research it was possible to identify the way in which the participation in the Pibid makes possible a future practice more educated and collaborative between the university and the school of basic education.

Keywords: Teacher Training, Reflective Professor, Teaching of Geography, PIBID.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** PIBID – Organograma do Programa
Figura 2 Mapa dos Domínios Morfoclimáticos Brasileiros
Figura 3 Mapa das Bacias Hidrográfica do estado da
Paraíba

Lista de Tabelas e Quadros

| | |
|-----------------|---|
| Tabela 1 | Número de docentes da Educação Básica |
| Tabela 2 | Número de matrículas no Brasil por modalidade de ensino |
| Tabela 3 | Cursos de Graduação em Licenciatura nas IES do Brasil |
| Tabela 4 | Alunos matriculados nas IES em cursos de graduação em licenciaturas |
| Tabela 5 | Total das matrículas nas IES em cursos de graduação em licenciaturas no Nordeste |
| Tabela 6 | Total das matrículas nas IES em cursos de graduação em licenciaturas na Paraíba |
| Tabela 7 | Total das matrículas nas IES em cursos de graduação em licenciaturas no Brasil |
| Quadro 1 | Índice do IDEB da Escola Estadual Assis Chateaubriand |
| Quadro 2 | Índice do IDEB da Escola Estadual Prof. Itan Pereira |
| Quadro 3 | Índice do IDEB da Escola Estadual São Sebastião |
| Quadro 4 | Índice do IDEB da Escola Estadual Severino Cabral |
| Quadro 5 | Índice do IDEB da Escola Estadual Maria Emília Oliveira de Almeida |
| Quadro 6 | Tipo de produto: Interação Digital |
| Quadro 7 | Tipo de produto: Sequência Didática |

Lista de abreviaturas

| | |
|----------------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEDUC | Centro de Educação |
| CEJA | Centro de Educação de Jovens e Adultos |
| CHT | Ciências Humanas e suas Tecnologias |
| CONSEPE | Conselho Superior de Ensino e Pesquisa |
| CVLI | Crimes Violentos Letais Intencionais |
| DOU | Diário Oficial da União |
| ECI | Escola Cidadã Integral |
| EEEF | Escola Estadual de Ensino Fundamental |
| EEEFM | Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio |
| EEEMI | Escola Estadual de Ensino Médio Integral |
| EJATEC | Programa de Educação Técnica de Jovens e Adultos |
| EM | Ensino Médio |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ESG | Estágio Supervisionado em Geografia |
| FURNE | Fundação Universidade Regional do Nordeste |
| GESA | Grupo Escolar Santo Antônio |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | Índice da Educação Básica |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PPC | Projeto Pedagógico de Curso |
| SISU | Sistema de Seleção Unificado |
| SUDEMA | Superintendência para o Desenvolvimento do Meio Ambiente |
| TIC | Tecnologia da Informação e da Comunicação |
| UEPB | Universidade Estadual da Paraíba |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| | INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE APORTE TEÓRICO | 21 |
| 1.1 | Um olhar sobre os dados estatísticos da formação do professorado brasileiro | 22 |
| 1.2 | Recorte: cursos de Licenciatura no Nordeste e nº de matrículas | 26 |
| 1.3 | Os documentos oficiais e a formação de professores | 29 |
| 1.4 | O curso de Licenciatura em Geografia da UEPB | 30 |
| 1.5 | Desafios da prática de ensino: um olhar direcionado | 32 |
| 2 | ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: CAMINHOS DA PESQUISA | 36 |
| 2.1 | Etapas da pesquisa | 36 |
| 2.1 | O Estudo de Caso: referencial para a elaboração de uma pesquisa | 37 |
| 2.3 | As contribuições do PIBID na formação de professores em Geografia | 38 |
| 2.3.1 | O subprojeto de Geografia do Pibid/CAPES/UEPB – Campus I: análise de dados | 40 |
| 2.4 | A análise das produções do PIBID – subprojeto Geografia | 46 |
| 2.4.1 | Produções Didático-pedagógicas | 46 |
| 2.4.2 | Quadros das Produções março/2016-janeiro/2017 | 46 |
| 3 | O PROFESSOR REFLEXIVO, A PRÁTICA DOCENTE E O PIBID..... | 63 |
| 3.1 | O estágio supervisionado em Geografia | 66 |
| 3.2 | O subprojeto Geografia do PIBID da UEPB e a relação teórico-prática | 68 |
| 4 | O PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL | 75 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 83 |
| | REFERÊNCIAS | 87 |
| | Apêndice | 96 |
| | Anexos | 108 |

INTRODUÇÃO

Essa dissertação buscou identificar as perspectivas formativas a partir das experiências do subprojeto de Geografia do PIBID/UEPB na formação do professor de Geografia. Está ancorado nos questionamentos sobre quais são os saberes adquiridos e aplicados nas práticas de ensino e a relação entre tais práticas e o processo formativo de professores na licenciatura de Geografia.

Um ponto de partida relevante para se refletir sobre a formação docente em Geografia é a importância da mesma na vida dos alunos. A Geografia, como ciência social, está diretamente ligada às transformações intensas por que passa o mundo atual. Temas como sociedade pós-industrial, sociedade pós-moderna, revolução tecnocientífica, tem sido utilizados para caracterizar fenômenos socioeconômicos, culturais e políticos da sociedade contemporânea, daí a necessidade de situá-la nesse contexto.

A Geografia define como seu objeto de estudo a relação homem-natureza, é um produto histórico construído ao longo do tempo a partir da relação entre sociedade e meio natural. O espaço também é objeto de estudo da Geografia, o conhecimento da natureza e leis dos movimentos da formação econômico-social é o seu objetivo. O espaço geográfico é o espaço interdisciplinar da Geografia. É a categoria por intermédio da qual se busca apreender os movimentos do todo: a formação econômico-social.

Como educador, é necessário romper com os paradigmas de uma educação bancária, como diria Paulo Freire, e enveredar por uma construção do conhecimento que torne o aluno protagonista de sua história escolar. Onde ensinar e aprender se tornem atos transformadores, de perguntas, de conhecimentos. (FREIRE, 2007)

Kaercher (2006, p. 223), ao discutir alternativas para a prática pedagógica, propõe não apenas renovar o ensino de Geografia, mas

[...] romper com a visão cristalizada e monótona da geografia como a ciência que descreve a natureza e/ou dá informações gerais sobre uma série de assuntos e lugares, sem permitir que o aluno perceba qual a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) em que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc.).

Um novo referencial para o ensino de Geografia é postulado por Kaercher (2006) ativando a participação do aluno como agente de transformação da realidade.

Sousa Neto (2008, p. 65-6) ensina que a ciência geográfica tem uma utilidade que poucos conseguem ver, pois um dos papéis que cumpre é justamente o de cegar a

sociedade, desde a infância, de uma leitura da produção social deste espaço cheio de contradições. O autor quer enfatizar a necessidade da leitura de mundo por parte dos alunos desde a sua infância, ou seja, desde cedo, seus conhecimentos adquiridos devem permitir compreender o mundo à sua volta, incluindo suas contradições.

De acordo com Moraes *apud* (OLIVEIRA, 2010, p. 118), a Geografia é uma disciplina envolvida em um profundo questionamento quanto a seu objeto e método, já há cerca de três décadas; uma disciplina que busca se libertar de paradigmas forjados em mais de um século de domínio do positivismo clássico. O que se observa na academia é que se pretende formar bacharéis num ambiente de alunos da licenciatura.

O processo de formação docente em Geografia carece de um olhar apurado sobre seus atores sociais. Conhecer o ambiente da formação atual, chegar mais perto tanto dos docentes quanto dos discentes em formação, encarar frontalmente o objeto da pesquisa, analisar a dinâmica das relações, apontar as contradições e identificar a estrutura de poder.

[...] considera-se o ensino a construção de conhecimentos pelo aluno. A afirmação anterior é a premissa inicial que tem permitido formular uma série de desdobramentos orientadores para o ensino de Geografia: o aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social; o professor tem o papel de mediador do processo de formação do aluno; [...] CAVALCANTI *In* CASTELLAR (2005, P. 66).

O interesse em refletir a prática docente do ensino de Geografia, numa perspectiva didática crítico-social, com o professor como mediador, é um dos princípios norteadores deste trabalho. Quando o professor se coloca como mediador, existe um elo entre o aluno e o processo de ensino-aprendizagem, na prática docente esta deveria ser a essência do trabalho profissional, deixando de ser um transmissor de conteúdos para se tornar um orientador. Santos, (2004) exemplifica que

Dentro das competências científica, técnica, humana e política desenvolvidas pelo professor, é essencial propiciar aos alunos condições para o desenvolvimento da capacidade de pensar crítica e logicamente, fornecendo-lhes meios para a resolução dos problemas inerentes aos conteúdos trabalhados interligados ao seu cotidiano, fazendo com que ele compreenda que o estudo é mais do que mera memorização de conceitos e termos científicos transmitidos pelo professor ou encontrados em livros. É um trabalho em que raciocínio e criatividade são recompensados.

O presente trabalho justifica-se porque o objetivo maior do ensino é a construção de conhecimentos durante o processo de aprendizagem. A articulação de conhecimentos através da intervenção docente consiste no planejamento, realização e avaliação de atividades, intra e extraclasse, com a mobilização de conhecimentos adquiridos,

atendendo às necessidades imediatas dos alunos. Nesse processo, o aluno não é passivo, ele torna-se sujeito da ação. Cremos que, quando o aluno não é considerado agente do processo e passa a ser descartado do ensino, sua presença é apenas estatística, torna-se um sujeito mecânico do processo e os objetivos pretendidos não serão alcançados, a exemplo da aprendizagem. Destaca-se dessa forma o aumento do fracasso escolar (CASTANHEIRA 2010, p. 82).

Assim, a necessidade de investigar como o conhecimento e as práticas docentes são influenciadas pelo processo de formação acadêmica, inclusive após a conclusão do curso (ZEICHNER, 2009) permeia o interesse deste trabalho, permitindo uma maior intervenção na construção do processo ensino-aprendizagem.

Situa-se então a figura do professor como mediador da aprendizagem, numa sociedade que observa as rápidas mudanças do mundo globalizado e tem buscado respostas para as mudanças também no processo educativo. Por esta razão, faz-se necessário compreender a formação docente em Geografia, como uma ciência da sociedade, que exige professores mais atualizados e qualificados.

Geografia, o que é isso afinal? Para responder a esta indagação, as autoras (PONTUSCHKA; PAGANELI; CACETE 2009, p. 37) pontuaram que Geografia é a ciência humana que examina o espaço produzido pelas sociedades humanas, considerando-o como resultado de uma sociedade em suas contradições e nas relações estabelecidas entre os grupos sociais e a natureza em diversos tempos históricos.

Levando em consideração a Geografia acadêmica, esta constitui um ramo do conhecimento necessário à formação inicial e continuada de professores que exercem ou exercerão atividades didático-pedagógicas, seja no Ensino Fundamental das séries iniciais e finais, assim como professores do Ensino Médio que trabalham a Geografia como disciplina escolar.

Toda ciência tem sua linha de pensamento e conceitos, essa é a maneira de idealizar e atuar com determinados preceitos e conhecimentos. Com o passar dos anos, estas linhas de pensamento se modificam e ganham novas formas acompanhando a evolução do próprio homem e seu comportamento em sociedade. Na Geografia não foi diferente, suas correntes de pensamento foram o marco fincado para torná-la atuante e orientar os cientistas. Nos primórdios da Geografia, ela era vista como uma ciência de caráter naturalista, ainda hoje possui uma forte ligação com a Biologia, quando se enfatiza os aspectos físicos. (MORAES, 1990, p. 9).

As correntes de estudo e divulgação da ciência geográfica evoluíram bastante. Desde o Determinismo de Friedrich Ratzel, pai da Geografia moderna. Para algumas pessoas, do ponto de vista determinista, o papel de geógrafo nada mais é do que o de um intérprete da paisagem e das condições naturais. Huntington *apud* Santos (1996, p. 16), diz que “os climas temperados são excelentes para a civilização” [...] “o calor excessivo debilita” [...] “e o frio excessivo estupidifica [...]” Essa caracterização da paisagem e das condições naturais, reduz o objeto de estudo da Geografia e foi largamente utilizado como justificativa para a dominação política e econômica, durante o período do Imperialismo Europeu na Ásia e na África. Os deterministas acreditam que a natureza determina e influencia as ações humanas.

La Blache *apud* Santos (1996, p. 26) menciona que na teoria Possibilista “não existem necessidades, mas em toda a parte existem possibilidades”. Os geógrafos possibilistas, ao contrário dos deterministas, não percebem a influência do meio natural sobre o homem, com o pensamento possibilista, a natureza não é a causa ou determinante do comportamento humano, o possibilismo percebe a ação antrópica como agente de mudança do meio natural.

Sobre a mudança no perfil do Professor, sobretudo o de Geografia, o Professor Cristóvam Buarque (2011, p. 146), assim questiona:

Qual o lugar do professor em um mundo com a circulação de informações a uma velocidade que ultrapassa nossa lógica, baseada na escrita e na leitura? Como deve ser esse professor? Qual deve ser seu objeto de discussão em nossas aulas de Prática de Ensino de Geografia nesse mundo turbilhado pelas conexões em rede?

Para responder a estes e outros questionamentos, é necessário estudar os pressupostos teórico-metodológicos da Ciência Geográfica, além dos documentos oficiais que norteiam o processo de formação docente e, atualmente, a Lei 13.415/2017, que implementa uma reforma no Ensino Médio, retirando a obrigatoriedade do ensino de Geografia e também de História nesta modalidade.

No artigo 36 da Lei nº 13.415, definem-se itinerários formativos, dentre eles o de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que serão adotados de acordo com os critérios estabelecidos pelos respectivos sistemas de ensino, seja municipal ou estadual.

O que vem acarretando dúvidas com relação à atividade docente de Geografia, e que poderá refletir na formação, é a indefinição da Base Nacional Comum Curricular, já divulgada quanto ao Ensino Fundamental, mas que ainda não foi concluída quanto ao Ensino Médio. Mesmo sabendo dos debates, discussões e ajustes que vem acontecendo

nos últimos meses, muita coisa precisa ser feita, uma vez que a realidade escolar e educacional de nosso país é diversificada e singular.

O Geógrafo francês Pierre Mombeig, um dos precursores da Geografia acadêmica no Brasil, e que participou ativamente da formação de professores de Geografia, no período em que lecionou na Universidade de São Paulo, entre 1935 e 1946, predizia a necessidade da renovação no ensino de Geografia. Nas palavras de Mombeig (1957)

Convém que o ensino acompanhe as transformações do globo. [...] a geografia é uma interrogação permanente do mundo. A evolução do ensino da geografia, nesse sentido, é facilitada pelos contactos de todo o gênero que tem a mocidade com os problemas de nossos dias. A conversação em família, o rádio, a televisão, os jornais, as atualidades cinematográficas mergulham os jovens, e às vezes até as crianças, nesse banho cotidiano de inquietação [...]. Não é difícil ao professor aproveitar-se disso para animar o seu ensino. Os alunos encontrarão aí uma prova de que a vida não para na porta da classe. (p. 20).

Fica evidente a necessidade de discussão, seja no âmbito acadêmico, seja no escolar, de repensar a educação em suas instâncias, proporcionando assim a renovação do ensino. De acordo com o excerto de Mombeig (1957), a perspectiva do contato do aluno com novas mídias, principalmente na atualidade, com a perspectiva da cibercultura, e o acesso discente às novas fontes de informações, o processo de ensino-aprendizagem não se restringe à sala de aula.

Além da proposta de Pierre Mombeig (1957), de embrenhar-se no universo do aluno com suas inquietações, próprias da idade, mas aquinhoados pela possibilidade de conhecimentos mais amplos através das diversas mídias disponíveis, permite a adoção de um ensino calcado na interdisciplinaridade, principalmente quando se considera a condição transversal da aplicação dos conhecimentos.

Dessa forma, para iniciar a discussão, é necessário pensar como a interdisciplinaridade tem sido compreendida e praticada no ensino médio. Para isso, é preciso entender a problemática associada a uma abordagem interdisciplinar e sua importância nesse nível de ensino. Fazenda (2008, p. 34), citando a definição clássica de interdisciplinaridade, mostra que

Ela é definida como a interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificando que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos-chaves da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino relacionando-o.

A partir da promulgação da lei nº 9.394/96, que trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, foi necessário a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como de Referenciais Curriculares Estaduais como elementos norteadores para uma reforma curricular para o Ensino Médio. Nesse sentido, os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba se estruturam em quatro eixos, no âmbito da disciplina de Geografia, na qual são sugeridos para discussão: 1) os conceitos estruturadores da Geografia; 2) os temas centrais da Geografia; 3) competências, habilidades e articulações na Ciência Geográfica e; 4) as formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem em Geografia. (PARAÍBA, 2006, p.33).

Necessário se faz lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não foi revogada, mas modificada pela Lei nº 13.415/2017, sem qualquer consulta ou discussão junto a categoria docente. A norma citada foi aprovada sob a alegação de melhoria da educação pública do país, permitindo aos alunos maior autonomia na escolha do itinerário formativo mais atraente. Neste sentido Cavalcanti (2010) já havia se posicionado da seguinte maneira:

No Brasil e no mundo, a atual política educacional, traduzida nas normativas, nas referências oficiais de conteúdos escolares e nas reformas do sistema, encaminha a questão da formação do professor e de sua prática com base na concepção de profissional reflexivo, de formação contínua, de formação na escola, de valorização dos saberes práticos do professor. Essa mesma política também cobra competências do professor em termos de eficiência, de resultados traduzidos em indicadores das avaliações, a partir de parâmetros/padrões nacionalmente definidos — pelo poder regulador do Estado. E os maus resultados são frequentemente atribuídos à precariedade do trabalho do professor. (CAVALCANTI, 2010, p. 2)

Assim, contextualizando, observa-se que autora dedica seu comentário auferindo responsabilidades ao processo formativo, que preconiza a concepção de professor reflexivo, de sua prática no ambiente escolar, influenciadas pelo acesso à informação na era do conhecimento. No que diz respeito à estrutura organizacional das escolas, gestão e formação, os resultados do fracasso escolar são tidos como responsabilidade dos professores e não dos sistemas de ensino, que precarizam o trabalho docente.

No tocante às orientações didáticas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que o professor seja considerado apenas como um mediador na construção social do conhecimento. Essa nova concepção da atuação docente aponta uma contraposição à postura defendida pelos modelos teóricos tradicionais, nos quais o docente é observado como centro dos processos de ensino e de aprendizagem. Com

isso, o ensino focava no professor, estando o aluno limitado a um papel passivo, que se restringia à recepção e reprodução mecânica de conteúdos.

No estado da Paraíba, a construção de referenciais curriculares para o ensino médio teve início com as formações continuadas de professores através de fóruns e seminários sobre o tema. De acordo com os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio no Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2006, p. 9), “a oferta do Ensino Médio, etapa final da educação básica brasileira, está regulamentada nos artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB (nº 9.394/96)”.

Destacam-se como relevantes nessa regulamentação os aspectos relativos às finalidades específicas e à organização curricular. As finalidades, especificadas no artigo 35 da LDB, que enfatizam o aprimoramento do educando, com a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a sua formação ética; o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do pensamento crítico; a preparação para o mundo do trabalho; e o desenvolvimento de competências para a continuação de seus estudos (PARAÍBA, 2006, p. 7).

Nas últimas décadas, o ensino de Geografia, no Brasil sofreu intensas transformações. A renovação do ensino de Geografia, em parte, partiu de críticas ao ensino tradicional, fundamentado na análise de estudiosos a uma disciplina dita como “decoreba” de fatos e conceitos e na condução de um conhecimento meramente descritivo. Kaercher *in* (Pontuschka e Oliveira 2010, p. 221), questiona: “Será que estamos confundindo ‘Geografia Crítica’ com mostrar as últimas novidades da mídia, ou seja, mera atualização informativa”? Considera-se que no período de 1964-1985, o professor de Geografia não tinha grande importância, pois não se tratava de um tecnicista, movimento que se repete na atualidade com um governo que não valoriza as Ciências Humanas.

No Brasil, essas críticas, provenientes de segmentos da sociedade engajados no processo de redemocratização do País, fundamentaram-se na necessidade de se estabelecer a dimensão de tempo na investigação do espaço geográfico, de forma a desvendar as origens e os processos de evolução dos diferentes fenômenos geográficos (SÃO PAULO, 2010).

Os PCN+CHT EM (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais), na seção Novas Orientações para o ensino explicam que as linguagens, as ciências e as humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e

instrumento para a vida; ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências. Contudo, assim como a interdisciplinaridade surge do contexto e depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; pelo contrário, só se funda sobre ele e se desenvolve com ele. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2006), com a nova organização e formatação do ensino médio, todas as disciplinas do currículo escolar reúnem conceitos comuns, entendidos como estruturantes das áreas de conhecimento, ou seja, referenciais para que se compreendam os conteúdos das disciplinas.

De acordo com o Ministério da Educação, através da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o PIBID é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e foi regulamentado em 24 de junho de 2010, através de publicação no DOU – Diário Oficial da União –, decreto nº 7.219. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Em 2013, o PIBID tornou-se Política de Estado, integrando-se às políticas educacionais organizadas pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. É a partir desses pressupostos que pautamos nossa pesquisa e, por conseguinte, as reflexões necessárias.

Neste cenário, as questões norteadoras dessa pesquisa foram: Quais são os desafios de articular a teoria e a prática na formação do futuro professor de Geografia?; Como se dá a formação de licenciandos via participação em programa de bolsa de iniciação à docência?; Como os egressos do programa analisam a sua prática docente?

Para conduzir a realização da pesquisa, respondendo aos questionamentos propostos foram delineados os seguintes objetivos, sendo eles, geral: analisar a formação do professor de Geografia envolvendo os processos formativos do curso de Licenciatura da UEPB/Campus I e a participação no Pibid e específicos: i) analisar como a preparação de uma sequência didática para o ensino de conteúdos específicos de Geografia pode contribuir para a condução dos processos de ensino e aprendizagem; ii) compreender como se dá a formação do licenciando a partir dos dados de relatórios do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB; iii) verificar a perspectiva dos egressos do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB sobre a relação entre a prática docente e a formação derivada da participação no programa. E iv) analisar a formação do professor de Geografia no curso de licenciatura da UEPB.

O texto da dissertação está estruturado em três capítulos, sendo: capítulo 1: Formação de Professores: um breve aporte teórico, onde o tema Formação de Professores aparece nas citações dos teóricos, que tratam com propriedade da formação docente, bem como da análise dos documentos oficiais que norteiam a formação docente no Brasil, e contém dados estatísticos sobre aspectos da formação docente no Brasil; O Capítulo 2, sob o título Abordagem metodológica: caminhos da pesquisa. A pesquisa consistiu em três etapas: I – Análise dos relatórios do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB como subsídio para o estudo de caso e elaboração do produto do mestrado profissional; II – revisão bibliográfica utilizando as palavras-chave formação de professores, professor reflexivo, estágio supervisionado, Pibid e Ensino de Geografia e III - questionário com egressos do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB; O professor reflexivo, a prática docente e o Pibid é o título do capítulo 3, que trata da análise da participação dos egressos do Pibid, com suas perspectivas e impressões sobre a participação no programa, por fim o produto do mestrado que integra a perspectiva de produção de materiais de suporte para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM BREVE APORTE TEÓRICO

Nos últimos anos o tema formação de professores tem se tornando pauta nos debates, e as reflexões sobre o mesmo apontam as necessidades de olhares mais focados, uma vez que o sistema educacional e os indivíduos que o compõem estão em constante transformação social, o que vai exigir sujeitos atentos e antenados às mudanças sociais e aquilo que elas refratam nas relações como um todo. Percebemos com isso que, a pesquisa de campo focada na formação de professores tem procurado encontrar essas respostas de como entender os sujeitos e seu contexto formativo? Os modelos de formação e sua adequação a partir das necessidades e realidades existentes? Além de valorizar as práticas escolares e as experiências cotidianas que vem sendo desenvolvidas, uma vez que, é a partir do professor que se dá a compreensão do ensino e de seus componentes. Essa experiência do cotidiano da escola é um dos instrumentos para a compreensão da formação do professor, já que sua identidade é também construída e reconstruída nesse espaço. A experiência de professores, suas representações sobre a Geografia, sobre conhecimentos geográficos, sobre sua própria profissão, são, assim, elementos importantes para compreender as necessidades e as possibilidades de alterações de sua prática profissional.

Assim concordamos com Gatti (2014) quando esta afirma-nos que:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura (GATTI, 2014. p. 35).

A autora chama-nos a atenção para o fato que, é preciso desenvolver políticas voltadas para a formação de professores, e que estas correspondam às necessidades dos mesmos. A forma como se entende e é concebida tal formação tem impacto direto na qualidade profissional e, por conseguinte, na prática junto ao alunado.

Dessa forma, neste capítulo faremos um recorte, e em seguida, uma análise sobre algumas abordagens teóricas que respaldam e orientam a formação de professores, porém, nosso foco se dará naquilo que vem sendo priorizado e abordado quanto ao aspecto formativo do professor de Geografia, tendo em vista as exigências da atualidade e o modelo de sociedade que ao longo das últimas décadas veio se formando.

Inicialmente serão abordados e verificados aspectos quantitativos da Educação básica no Brasil, dentre os quais, as matrículas e a formação superior em licenciatura,

aspectos da formação docente nos documentos oficiais, dentre estes, a Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), e posteriores, cujo objetivo principal tem sido a formação de cidadãos conscientes de seu papel social. E outros documentos oficiais, a exemplo dos Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 2002), o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação (Brasil, 1999), a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Brasil, 2004), a Lei n.11.502 (Brasil, 2007) que originou a chamada Nova Capes e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Parecer CNE/CEB 7/2010 (Brasil, 2010) e Resolução CNE/CEB 4/2010 (Brasil, 2010).

É preciso ressaltar que além dos documentos oficiais que sinalizam a formação de professores, alguns estudiosos refletem sobre a temática, a qual nos faz pensar a dicotomia entre a formação real, aquela que vem acontecendo no cotidiano da universidade e a ideal, a qual na maioria das vezes acontece apenas nos documentos oficiais e não na prática. Assim, destacam-se autores como Imbernón (2009) que trata da formação permanente de professores; Zeichner (2009), que aborda aspectos da pesquisa na formação docente; Oliveira (2009) e Rego (1987) que norteiam sobre a formação docente em Geografia; Sacristán (2006) e Tardiff (2002) tratam dos saberes docentes e experiência profissional; Castellar (2010), Callai (2010), explanam sobre a formação inicial em Geografia. São os teóricos escolhidos para nortear a revisão de literatura.

1.1 Um olhar sobre os dados estatísticos da formação do professorado brasileiro

A articulação entre formação docente, valorização do trabalho e reconhecimento do trabalho do professor, permeia as discussões acadêmicas o que refletem diretamente na carreira docente no Brasil. Sobre essa discussão, o relatório “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006, p. 10), propõe que as políticas públicas de valorização da profissão docente tornem a carreira docente uma opção atraente adequando uma melhoria na imagem e no *status* da docência, principalmente, no tocante à competitividade salarial e condições de trabalho.

O desenvolvimento do conhecimento e das habilidades docentes também é um dos objetivos das políticas públicas propostas pela OCDE, visando repensar as

vantagens na relação estudantes/professores eficientes nas redes de ensino, uma vez que a prioridade é o empenho dos discentes e a prática na sala de aula. O empenho é visto como algo motivador e convidativo, e a prática como inspiradora. Assim, como fenômeno, as políticas que fomentam a formação de professores, tendem a pensar a mesma a partir das demandas econômicas e sociais adotados pelos governos, tendo em vista os interesses ideológicos que as sustentam, o que vai de encontro aquilo que é necessário a formação em si, bem como as necessidades dos sujeitos. Quando desejo e necessidade não caminham juntos, surge daí a desmotivação. Cabe destacar aqui, aquilo que André¹ (2015) sinaliza quanto à evasão nos cursos de formação de professores, tal reflexo se dá também, em relação à formação e a remuneração, uma vez que estudos apontam certa mudança da rede pública para a privada, já que quanto maior a qualificação profissional, maior retorno financeiro, e, por conseguinte, reconhecimento junto à comunidade escolar. Tais observações nos levam a pensar o quanto é necessária uma formação focado no sujeito, já que enquanto agente transformador, ele é o mediador entre o conhecimento e a aprendizagem.

Sob essa questão, é interessante observarmos como nos últimos anos foi se desenhando as políticas de formação na educação básica em nosso país. Para tanto, faz-se necessário atentar para os números apresentados, e a forma como os mesmos refletem a realidade. Assim, os números disponibilizados a seguir referem-se à quantidade de docentes atuando na educação básica do Brasil, mais especificamente na rede pública (distribuídos entre as escolas federais, estaduais e/ou municipais). A quantidade de docentes atuando na Educação Básica do Brasil está contida nos dados informados pelos sistemas de ensino ao Censo Escolar, realizado pelo Ministério da Educação – MEC, através do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Prof. Anísio Teixeira – INEP, como demonstram os dados contidos na tabela a seguir:

¹ ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões – Ensaio: aval. pol. pub. educ. Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan/mar/, 2015.

Tabela 1 – Número de docentes da Educação Básica

| Região Geográfica | Número de Docentes da Educação Básica | | | | | | | | | | |
|-------------------|---|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|---------------|----------------|--------------|
| | Localização e Dependência Administrativa ² | | | | | | | | | | |
| | Total ^{3,4} | Urbana | | | | | Rural | | | | |
| Total | | Federal | Estadual | Municipal | Privada | Total | Federal | Estadual | Municipal | Privada | |
| Brasil | 2.226.423 | 1.950.173 | 31.468 | 631.682 | 902.044 | 546.247 | 338.276 | 4.861 | 60.023 | 272.470 | 6.400 |
| Nordeste | 624.787 | 9.423 | 477.468 | 122.448 | 252.779 | 133.313 | 172.545 | 1.594 | 13.717 | 156.232 | 3.083 |
| Paraíba | 48.694 | 39.188 | 1.001 | 12.725 | 18.466 | 10.778 | 9.506 | 70 | 1.138 | 8.351 | 49 |

Fonte: INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2018 - Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopses_estatistica_da_educacao_basica_2018.zip – acesso em 18/04/2019.

O Censo Escolar é considerado a principal fonte estatística sobre o ensino básico do país, coordenado pelo INEP em parceria com as redes de ensino federal, estaduais e municipais e, também disponibiliza o quantitativo de alunos matriculados por modalidade de ensino. Assim, além de contribuir significativamente quanto à qualidade da educação básica do Brasil, ele aponta pontos positivos e negativos quanto aquilo que se é oferecido em relação ao ensino, ainda sinaliza para a qualidade dos serviços educacionais ofertados pela sua instituição em relação às demandas da escola.

Nos chama a atenção os dados referentes ao Estado da Paraíba quanto a presença de profissionais nas escolas da zona urbana num total e aproximadamente 80%, em comparação com aqueles que estão na zona rural 20%. O que nos faz refletir as questões que envolvem a concentração de mão de obra no meio urbano, além das formas de acesso a informações bem como a qualidade nas formações e especializações. É preciso destacar ainda, que nem sempre a concentração de profissionais, bem como a formação em si, é sinal de qualidade no ensino. Uma vez que os sujeitos e suas necessidades mudam de acordo com os tempos, daí a necessidade de estar antenado com tais mudanças para que se tenham respostas contextualizadas às necessidades do tempo.

Assim, destaca-se a Tabela 2 - Nº de Matrículas no Brasil por modalidade de ensino:

Tabela 2. Nº de matrículas no Brasil por modalidade de ensino

| | Educação Infantil |
|--|--------------------------|
|--|--------------------------|

² Os docentes são contados somente uma vez em cada Localização e Dependência Administrativa, independente de atuarem em mais de uma delas.

³ Docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica.

⁴ Não inclui auxiliares da Educação Infantil. Ao analisarmos os números referentes ao estado da Paraíba, destaca-se o número total, tanto para a zona urbana quanto para a zona rural, estes não conferem com aquilo que é apresentado e divulgado nos dados do INEP, uma vez que a soma dos mesmos (total urbano: 42.970 e total rural: 9.608) é superior àqueles apresentados.

| | | |
|---------------------|--|-------------------|
| Brasil | Creche | 3.587.292 |
| | Pré-Escola | 5.157.892 |
| | Total | 8.745.184 |
| Ensino Médio | | |
| Brasil | Ensino Fundamental | |
| | Anos iniciais ⁵ | 15.176.420 |
| | Anos Finais ⁶ | 12.007.550 |
| | Total⁷ | 27.183.970 |
| Brasil | Ensino Médio Propedêutico | 7.125.365 |
| | Ensino Médio Normal/Magistério | 78.773 |
| | Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) | 505.791 |
| | Total⁸ | 7.709.929 |
| Brasil | Total Geral | 43.639.083 |

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2018 - Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sino_pse_estatistica_da_educacao_basica_2018.zip – acesso em 18/04/2019.

As informações constatadas no Censo Escolar 2018 indicam que 88,7% das matrículas da educação básica são realizadas na área urbana. E entendemos por área urbana, o espaço caracterizado por edificações contínuas e pela existência de infraestrutura urbana mínima, a qual compreende o conjunto de serviços públicos que possibilitam a vida da população. Tais como o abastecimento de água, serviços de esgoto e coleta de lixo, fornecimento de energia elétrica, escolas, hospitais, sistema de transportes públicos e etc. Destaca-se com isso, a questão mercadológica, uma vez que esta é uma constante na educação brasileira, já que 99,0% dos registros de matrículas da rede privada de ensino ocorrem na área urbana. O que nos revela a quase inexistência de escolas privadas no meio rural brasileiro, e essa migração do meio rural para o urbano, gera certa concentração de recursos, formação e mão de obra qualificada. É nesse cenário que também situamos as escolas públicas, que situadas nas periferias das

⁵ O total dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental inclui matrículas em turmas da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos de Ensino Regular e/ou Especial.

⁶ O total dos Anos Finais do Ensino Fundamental inclui matrículas em turmas da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental de 8 anos e do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos de Ensino Regular e/ou Especial.

⁷ O total do Ensino Fundamental inclui matrículas em turmas de 8 e 9 anos de Ensino Regular e/ou Especial.

⁸ O total do Ensino Médio inclui matrículas do Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Ensino Médio Normal/Magistério de Ensino Regular e/ou Especial.

grandes cidades, tendem a preencher as lacunas formativas dos sujeitos que adentram nesses espaços, concentrando assim, alunos e professores.

As escolas da rede pública concentram o maior volume de matrículas em unidades escolares rurais (19,5%), as escolas municipais são as que apresentam maior ocorrência de matrículas, acompanhadas das escolas estaduais, com 5,2% dos registros. Um importante número de alunos está matriculado em tempo integral, correspondendo a 9,5% das matrículas efetuadas, com planos de estender o volume de alunos atendidos por esta modalidade, para pelo menos 25% dos alunos da educação básica, como objetivo do Plano Nacional de Educação – PNE. Contudo, os desafios são enormes para atingir as metas estabelecidas, que visam a garantia do direito ao acesso e a permanência à educação e esta com qualidade, a universalização do ensino obrigatório e a ampliação das oportunidades educacionais e inclusivas, a redução das desigualdades fazendo com que todos tenham as mesmas oportunidades, a valorização da diversidade étnica-racial e social, além da valorização dos profissionais da educação básica.

O que se destaca é que, não adianta apenas boa ou má vontade para que tais ações aconteçam, é necessário o envolvimento de todos e que a educação se torne política pública de fato e não apenas política de governo. Pois o que se observa, é que, por mais que as mudanças sejam necessárias, e venham a preencher as necessidades dos sujeitos e dos tempos, é de suma importância a escuta dos sujeitos envolvidos bem como o debate aberto para que todos participem do processo, afinal a educação não é construída por uma única mão, mas por sujeitos que transitam nos ambientes da escola. Daí a necessidade de focar na formação de professores, por percebermos o quanto a preparação para tal singularidade, a escola e os sujeitos, tornam os docentes capazes de formar cidadãos para o mundo e não apenas para o mercado de trabalho.

1.2 Recorte: cursos de Licenciatura no Nordeste e o número de matrículas

Os dados informados neste tópico foram obtidos a partir da análise do Censo da Educação Superior no Brasil 2017, a escolha destes dados considerou o fato de que o Censo 2018, que seria o mais recente não está concluído ainda e não possui nenhum dado divulgado pelo INEP. Foram coletados dados dos cursos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior no Brasil, na Região Nordeste e na Unidade Federativa da Paraíba, bem como, dos quantitativos de alunos matriculados nos cursos de licenciatura em Geografia.

Tabela 3 - Cursos de Graduação em Licenciatura nas IES do Brasil - 2017

| Licenciaturas | Total Geral | Universidades | Centros Universitários | Faculdades | IF e CEFET |
|-------------------------|--------------------|----------------------|-----------------------------------|-------------------|-------------------|
| Número de Cursos | 7.272 | 4.331 | 708 | 1.757 | 476 |
| Pública | 3.792 | 3.169 | 20 | 127 | 476 |
| Federal | 2.083 | 1.606 | - | 1 | 476 |
| Estadual | 1.525 | 1.512 | - | 13 | - |
| Municipal | 184 | 51 | 20 | 113 | - |
| Privada | 3.480 | 1.162 | 688 | 1.630 | - |

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 21/04/2019.

Tabela 4 - Alunos matriculados nas IES em cursos de Graduação em licenciaturas - 2017

| Matrículas | Total Geral | Universidades | Centros Universitários | Faculdades | IF e CEFET |
|----------------------------|--------------------|----------------------|-----------------------------------|-------------------|-------------------|
| Total de Matrículas | 1.589.440 | 1.051.474 | 260.344 | 222.594 | 55.028 |
| Pública | 601.839 | 530.912 | 1.535 | 14.364 | 55.028 |
| Federal | 350.441 | 295.167 | - | 246 | 55.028 |
| Estadual | 234.153 | 231.297 | - | 2.856 | |
| Municipal | 17.245 | 4.448 | 1.535 | 11.262 | |
| Privada | 987.601 | 520.562 | 258.809 | 208.230 | |

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 21/04/2019.

Tabela 5 - Total de Matrículas nas IES em cursos de graduação em licenciaturas no Nordeste

| Matrículas | Total Geral | Universidades | Centros Universitários | Faculdades | IF e CEFET |
|-------------------|--------------------|----------------------|-----------------------------------|-------------------|-------------------|
| Nordeste | 368.024 | 265.607 | 27.204 | 52.378 | 22.835 |
| Pública | 235.773 | 205.661 | - | 7.277 | 22.835 |
| Federal | 127.524 | 104.689 | - | - | 22.835 |
| Estadual | 101.401 | 100.972 | - | 429 | - |
| Municipal | 6.848 | - | - | 6.848 | - |
| Privada | 132.251 | 59.946 | 27.204 | 45.101 | - |

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 21/04/2019.

Tabela 6 - Alunos matriculados nas IES em cursos de Graduação em Licenciaturas no estado da Paraíba- 2017

| Matrículas | Total Geral | Universidades | Centros Universitários | Faculdades | IF e CEFET |
|-------------------|--------------------|----------------------|-----------------------------------|-------------------|-------------------|
| Paraíba | 28.264 | 24.580 | 632 | 824 | 2.228 |
| Pública | 24.548 | 22.320 | = | = | 2.228 |
| Federal | 15.518 | 13.290 | - | - | 2.228 |
| Estadual | 9.030 | 9.030 | - | - | - |
| Municipal | - | - | - | - | - |
| Privada | 3.716 | 2.260 | 632 | 824 | - |

Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 21/04/2019.

Tabela 7 - Alunos Matriculados nas IES em Cursos de Graduação em Geografia no Brasil

| Cursos (Classe INEP) e Programas e/ou Cursos | Número de Instituições que oferecem o Curso | | | Número de Cursos | | | Matrículas | | |
|--|--|---------|---------|------------------|---------|---------|------------|---------|---------|
| | Total | Pública | Privada | Total | Pública | Privada | Total | Pública | Privada |
| Geografia | 192 | 98 | 94 | 398 | 278 | 120 | 64.683 | 44.824 | 19.859 |
| Formação de professor de geografia | 192 | 98 | 94 | 315 | 210 | 105 | 55.818 | 36.289 | 19.529 |
| Geografia (natureza) | 71 | 56 | 15 | 83 | 68 | 15 | 8.865 | 8.535 | 330 |

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 21/04/2019.

Os dados analisados demonstram a realidade da formação de professores no ensino superior e sua relação com a educação básica no Brasil. O quantitativo de matrículas na educação básica, nos três níveis de ensino, infantil, fundamental e médio, justificam a necessidade de uma formação docente de qualidade, que priorize a relação ensino- aprendizagem, através de conteúdos significativos. Vesentini *In* Pontuschka e Oliveira (2009, p. 236) ponderou que

O valor da escola e do professor é algo diretamente ligado à cultura e às prioridades de uma sociedade. É evidente que o Estado – mas não só ele: também a família, as organizações comunitárias, os meios de comunicação etc. – desempenha um papel fundamental nessas prioridades e, a médio e longo prazo, até mesmo na redefinição cultural.

É preciso entender que os tempos mudaram e, com isso, as exigências sociais e educacionais também. A escola de hoje, tal como se apresenta, não é nem deve ser a mesma de alguns anos atrás, uma vez que essa escola, sendo reflexo do mundo que ai se encontra, ela deve dar respostas aos problemas apresentados no mundo. Assim, quando o autor destaca que esses espaços devem ser prioridades da sociedade, enquanto

respostas às necessidades urgentes dos sujeitos, revela-nos a necessidade de um perfil contemporâneo de aprendizado, que ajude o aluno a superar os desafios do cotidiano, e, por conseguinte, vença todos os obstáculos que a sociedade impõe. Nesse contexto, é de suma importância destacar a formação continuada, com a finalidade de manter a equipe escolar atualizada, inovando e aprimorando as práticas pedagógicas, focadas nos sujeitos e não apenas nos dados estatísticos.

Assim, a partir dos números aqui apresentados evidencia-se a presença do Estado brasileiro e sua importância na manutenção das políticas educacionais do país, seja na educação básica, seja no ensino superior. Cabe-nos neste caso, não só explicitar os dados, mas ao mesmo tempo observar se os mesmos refletem e maquam a realidade, desviando o foco e as atenções para problemas irrelevantes. Mesmo sabendo que o atual sistema de avaliação, se configura apenas como testes padronizados de português e matemática, e mesmo contextualizado, é ele insuficiente para aferir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino, mesmo considerando os limites dos objetivos postos pela legislação. (PINTO, 2008, p. 59).

O que fica-nos evidente com aquilo que foi explicitado, é que os dados do Censo da Educação Superior demonstram que a maior parte dos cursos de licenciatura e formação de professores são oferecidos pelas instituições públicas de ensino superior.

1.3 Os Documentos Oficiais e a formação de professores

Muitos foram os debates que ao longo dos últimos anos foi se firmando quanto à qualidade da formação de professores. Para tanto, foi necessário, além dos debates, uma maior efetivação de políticas públicas que fomentassem tal discussão. Assim, é preciso entender a formação na perspectiva social, para a partir daí defendê-la como um direito do professor. E fazendo isso, superar o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-la no rol das políticas públicas para a educação. (MELO, 1999, p. 47)

A formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, é abordada na LDB no Título VI – Dos profissionais da educação. No artigo 61, a LDB enfatiza que as características de cada fase de desenvolvimento do educando devem estar fundamentadas, primeiro na associação entre teoria e prática, incluindo a capacitação em serviço, ou seja, de quem já exerce o magistério, sem formação específica, e depois,

no aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O § 1º do artigo 62 (instituído e incluído pela Lei n.12.056/09) trata sobre o papel dos entes federativos (União, Estados e Municípios e o Distrito Federal), e institui que, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. No § 2º a LDB inclui a possibilidade de formação continuada e capacitação com o uso de tecnologias à distância. Em 2013, foi aprovada a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Que incluiu o § 5º, estipulando que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

O artigo 63, inciso III, determina que as Instituições de Ensino Superior (IES) deverão manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. Já o artigo 67, inciso II, traz que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação por meio do aperfeiçoamento profissional continuado, e propõe, inclusive, a concessão de licenças periódicas remuneradas com esta finalidade de capacitação.

1.4 O curso de Licenciatura em Geografia da UEPB

O Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPB tem sua história inserida na outrora FURNE – Fundação da Universidade Regional do Nordeste. O curso foi criado no dia 28/07/1974, pelo CONSEPE-FURNE através da Resolução 016/74 em atendimento a solicitação feita pelo Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (Processo 000962 de 20/06/74). O mesmo foi reconhecido pela Portaria Ministerial Nº 455 de 21/11/1983, sendo publicado no Diário Oficial da União em 22/11/83.

O Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, forma profissionais habilitados para o Ensino, Pesquisa e Extensão da Ciência Geográfica. Sua estrutura dar-se com o Regime Seriado Semestral, com alunos ingressos em duas etapas distintas conforme seleção feita pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, através do Sistema de Seleção Unificado – SiSU, com opção para os turnos diurno ou noturno.

O Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba tem como Objetivo Geral a formação de licenciados, habilitados tanto para o ensino, pesquisa e extensão, situações indissociáveis para a compreensão e estruturação do espaço geográfico.

Os Objetivos específicos do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UEPB, de acordo com o Projeto Político de Curso, são:

- Formar professores para o exercício do magistério no ensino fundamental e médio, oportunizando condições teórico-reflexivas necessárias às experiências interdisciplinares.
- Capacitar os profissionais para identificar problemas, propor soluções, acompanhar e participar do desenvolvimento da ciência geográfica, bem como se constituir em agentes de construção de uma nova sociedade, fundamentada em conhecimentos, habilidades e atitudes críticas e criativas.
- Desenvolver a capacidade para produzir conhecimentos e analisar o espaço.
- No âmbito conceitual, pressupõe-se o domínio de categorias, conceitos e processos relativos à Geografia como ciência e ao fazer pedagógico e filosófico.
- Do ponto de vista técnico, espera-se o desenvolvimento da capacidade de investigação, do uso de novas tecnologias, da interdisciplinaridade e da atuação em equipes, buscando superar a fragmentação das disciplinas no cotidiano do curso e criando situações curriculares de integração e articulação de conhecimentos específicos.
- No plano ético-político, buscar-se-á contemplar a multiculturalidade da sociedade brasileira, o ensino visando à aprendizagem dos alunos, o compromisso com os recursos naturais, com o patrimônio histórico-cultural e com a justiça social.
- Na perspectiva da ética profissional, a atuação será norteada pelos princípios da transparência e do espírito público. (UEPB, 2016, p.34)

Tais objetivos caracterizam o compromisso pedagógico do curso e o seu papel na formação do futuro docente. Assim, tendo por norte esses pressupostos no curso de Licenciatura Plena em Geografia, no entanto, deixa a desejar, nos objetivos elencados, a formação continuada de professores, bem como a integração entre a Universidade e as escolas de ensino básico.

Sobre essa questão, Imbernón (2009) propõe que

A educação e o professorado devem romper com essa forma de pensar que leva a analisar o progresso de forma linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se [...] (IMBERNÓN, 2009, p.14).

É necessário compreender que as transformações que ocorrem no mundo, sejam elas políticas, econômicas ou sociais, chegarão também ao ambiente da formação, acarretando mudanças nas concepções formativas. Muito se fala da atuação docente no ensino médio, sobre a ideia de o professor deixar as quatro paredes da sala de aula e aventurar-se num ensino pragmático, voltado para a vivência cotidiana do educando.

Quem sabe um dia podemos sonhar com a academia fazendo o mesmo percurso, aventurando-se no ambiente da vivência do professor da educação básica. Tal percurso é possível com a manutenção do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, cujos objetivos delineados preconizam a formação inicial e continuada dos licenciandos a partir de sua pesquisa-ação nas escolas de ensino básico.

1.5 Desafios da prática de ensino: um olhar direcionado

A sala de aula, no contexto didático, é totalmente diferente do que se concebe no ambiente acadêmico, a prática de ensino vai mais além do que prevalece no senso comum, no sentido de que só o ato de ministrar a aula já é suficiente para demonstrar sua práxis. A ação didático-pedagógica exige do docente muito mais do que apenas “dar aulas”. Cada turma apresenta situações diferentes, mesmo ministrando os mesmos objetos do conhecimento, e exige do professor experiências sensoriais e reflexivas sobre sua prática, para que sua sala de aula não seja transformada em palanque das indagações ideológicas de diferentes grupos sociais existentes no ambiente escolar.

Oliveira, (2009, p. 28) pontua que o ensino de Geografia e a “prática do magistério têm colocado os profissionais formados dentro da Geografia crítica numa situação de conflito, incomparavelmente maior do que aqueles formados em outras concepções”. Para este autor, o professor de Geografia que adotou a vertente crítica consegue ser um bom analista, mas, frequentemente, acaba fazendo de sua aula um palco para discursos de protesto. Não queremos afirmar que isso não seja pertinente, principalmente por aquilo que passamos nos últimos anos e que vem se acentuando de forma drástica, como a fragmentação dos sujeitos e desvalorização do fazer docente, além da culpabilização destes em relação a certos fracassos escolares⁹.

Ter uma visão de conjunto, alicerçada no contexto social e fundamentada a partir da reflexão crítica, é o papel de todo e qualquer cidadão, porém, com as formações aligeiradas, preocupadas apenas com o conteúdo, alicerçadas sob as bases de uma ideologia dominante e dissociadas da realidade, esta nunca poderá acontecer. Sobre essa questão, Chauí (2018) assinala que:

⁹ Não é nosso propósito abordamos sobre o fracasso escolar, uma vez que esse não é o foco da discussão, porém, é de suma importância atentar para tal questão uma vez que o mesmo perpassa todas as etapas de ensino, desde a educação básica ao ensino superior, se revelando de diversas formas, das objetivas – evasão, abandono-, as subjetivas – desmotivação e cognição. In: PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

Vivemos num mundo comandado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como progresso tecnológico. Resultado da exploração física e psíquica de milhões de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo de trabalho fragmentado e desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos socioeconômicos manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático administrativa, o progresso sequestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes. (CHAUÍ, 2018, p.112)

Mais adiante, a autora completa,

A fragmentação da graduação e as licenciaturas curtas visam a, por um lado, atender às demandas dos estudantes, mas, por outro lado, manter os estudantes por pouco tempo nas escolas, diminuindo os gastos do Estado e transferindo para o mercado de compra e venda de graduados as tensões sociais. A pós-graduação, reestabelecendo a verticalidade do ensino universitário tem como finalidade operante criar docentes de alto nível e mão de obra altamente qualificada para as burocracias estatais e empresariais. Na verdade, ela restabelece o caráter discriminatório do ensino e a discriminação social em geral, pois a titulação não só comanda a carreira universitária e a estrutura de poder dentro das universidades, mas também confere, além do prestígio simbólico, a particularidade de melhores empregos para os que tiveram tempo e dinheiro para a titulação, lançando o graduando à condição de degradado ou de peão universitário. É por essa estrutura do ensino que as pessoas deverão pagar, a fim de receber uma educação livre e democrática. (CHAUÍ, 2018, p.238)

Se atentarmos para aquilo que a autora assinala, nos damos conta que prevalece uma formação desarticulada entre diferentes campos de conhecimento, saberes e o processo de ensino aprendizagem na formação inicial, já que o foco formativo é desvirtuado. Quando o interesse é o mercado de trabalho e não os sujeitos, os resultados tendem a ser negativos, uma vez que se qualifica a mão de obra, mas esquece-se que por trás da mesma existem seres que pensam, que agem e diante das possibilidades transformam o espaço que habitam. Isso sinaliza-nos que é preciso pensar a formação inicial e continuada em nível superior para a educação básica, numa perspectiva formativa que englobe também questões políticas e reflexivas. Daí a necessidade de formar sujeitos-humanos, atentos às problemáticas do cotidiano, e que diante das mesmas provoquem reflexões e busquem respostas.

Isso nos leve a refletir que “[...] é preciso avançar, é preciso passar da denúncia à construção do novo [...]” (REGO, 1987, p. 114). Desse modo, compreende-se que a formação inicial do professor de Geografia, com base no conhecimento científico aliado à condição de reflexão sobre o papel do professor na sociedade atual, implicará em mudanças apoiadas numa sólida fundamentação acadêmica que utilize os novos paradigmas para o ensino de Geografia. Sobre este ponto, Sonia Castellar (2010) ensina que,

Uma maneira de abordar a formação inicial dos professores é estimulando a sua autonomia, o que por sua vez possibilita mudanças didático-pedagógicas que incidem, diretamente, na formação cognitiva, ética e estética dos professores em um contexto sociocultural. Mas para isso a educação deve ser entendida como um bem para formar cidadãos, portanto, com o Estado assumindo que a educação de qualidade é um direito do cidadão. (CASTELLAR, 2010, p. 39 *in* MORAIS et al, 2010).

Considerando os aspectos mencionados pelos autores citados, a renovação da formação inicial dos professores de Geografia e sua, conseqüente, prática de ensino, perpassam por uma reflexão de que o processo formativo carece não apenas de questões conceituais e técnicas, mas de referenciais que levem em conta aspectos econômicos, sociais e culturais, com suas particularidades e singularidades, como por exemplo: a territorialidade dos atores envolvidos, seu lugar, além dos conflitos existentes.

A formação do professor de Geografia deve sair do hábito do “dador de aulas” e oferecer a possibilidade de aperfeiçoamento do aluno/docente, fazendo-o tornar-se também um pesquisador, um profissional cuja identidade seja consistente com o fazer pedagógico (ou seria didático-pedagógico?). Callai (2010, p.15 *in* MORAIS et al, 2010) instrui que “o esforço que tem sido feito por pesquisadores demonstra que há avanços, mas que há muito a ser investigado, seja para entender a realidade, seja para encontrar os caminhos que tornem viável o investimento social”. Assim, o conhecimento produzido será capaz de garantir uma formação que atenda à demanda do mercado com profissionais dotados de saberes consistentes com sua prática pedagógica.

Tardiff (2002, p. 35) pondera que “Os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos”, colaborando com a ideia de que os professores são meros reprodutores de saberes elaborados por outros grupos. Para Tardiff, a relação dos professores com seus saberes não deve se restringir à função de transmissão do conhecimento, que precisa ser um saber plural, o autor explica que os saberes docentes precisam ser um amálgama¹⁰ composto pelos saberes profissionais e saberes disciplinares. Entendendo-se como saberes profissionais, aqueles oriundos da instituição formadora e os saberes disciplinares aqueles provenientes do conhecimento adquirido com a prática didático-pedagógica das disciplinas ensinadas (Geografia, História, Literatura, etc.).

¹⁰fig. 3. Mistura de coisas ou pessoas de natureza diferente, formando um todo: “Homens de todas as cores, amalgamas de todas as raças...” (Euclides da Cunha, *Os Sertões*). AULETE (2011, p. 93).

Por outro lado, Sacristán (2006, p. 81 *in* Pimenta e Ghedin, 2006) avalia que “[...] os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não falamos sobre nossa prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não têm capacidade de fazer discursos”. Compreende-se assim que há uma necessidade de falar de nossa própria prática, dando vez e voz ao trabalho do próprio professor-pesquisador e suas ansiedades e expectativas.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico da abordagem de pesquisa, os caminhos com objetivos, questões norteadoras, sujeitos e instrumentos. Optamos por utilizar, a partir do referencial da pesquisa qualitativa, um estudo de caso destacando as produções do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB, especificamente do campus I – Campina Grande/PB¹¹.

Fioreze (2003, pag. 23) define pesquisa como uma série de procedimentos, para descobrir respostas para as indagações do conhecimento humano havendo a necessidade de se utilizar diversos meios teóricos e práticos assim como a capacidade de manipular técnicas, conhecer ou descobrir métodos para alcançar as devidas explicações.

A pesquisa qualitativa se diferencia da pesquisa quantitativa, pois não necessita de ferramentas estatísticas, mesmo que os consulte. De acordo Leite (2008, p. 100), os tipos de pesquisas qualitativas mais comuns são decorrentes de pesquisas teóricas, pesquisas exploratórias, documentais e outras que possuam caráter de investigação lógica ou histórica.

Para André (2013, p.96) na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização desta. A pesquisa qualitativa pode ser dividida em subtipos de acordo com os objetivos que se quer alcançar.

O estudo ora apresentado considera aspectos teóricos aplicados e tem como objetivo explicar determinado fato, sem aferir categorias ou unidades homogêneas. Desse modo, podemos classificar o mesmo, quanto aos objetivos, como uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa, alicerçada num estudo de caso da formação de professores de Geografia na Universidade Estadual da Paraíba, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

2.1 Etapas da pesquisa

As etapas da pesquisa consistiram em:

¹¹O projeto institucional do Pibid da UEPB possuía, até fevereiro de 2018, o subprojeto de Geografia desenvolvido no campus III – Guarabira. Para essa pesquisa optamos pelas produções do subprojeto localizado na região do campus I – Campina Grande.

- I. análise dos relatórios do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB como subsídio para o estudo de caso e elaboração do produto do mestrado profissional;
- II. revisão bibliográfica utilizando as palavras-chave formação de professores, professor reflexivo, estágio supervisionado, Pibid e Ensino de Geografia.
- III. questionário com egressos do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB

2.2 O estudo de caso: referencial para a elaboração de uma pesquisa

O estudo de caso é caracterizado como um estudo profundo de modo a permitir seu conhecimento amplo e detalhado. Gil (2008, pp. 57, 58) define que o estudo de caso pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas.

O autor revela que o estudo de caso vem sendo utilizado largamente pelos pesquisadores sociais, visando servir a diversos tipos de pesquisa, tais como: explorar situações da vida real não definidos claramente; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; explicar as variáveis causais de determinados fenômenos em situações complexas que não possibilitam levantamentos e experimentos.

Corroborando com a mesma ideia de Gil (2008), Yin (2001, p. 32) vai afirmar que os estudos de caso são considerados estudos empíricos que investigam um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

No referencial apresentado por André (2013, p. 96), em educação, os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia da pesquisa, porém com um sentido muito limitado, por isso eram considerados “não experimentais” ou “menos científicos”. Enquanto uma abordagem de pesquisa qualitativa, a autora define que estudo de caso se fundamenta como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (ANDRÉ, 2013).

Severino (2007, p. 121) fundamenta que o caso escolhido para pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências.

A escolha do Estudo de Caso como proposta metodológica considerou a perspectiva de ser um método qualitativo de pesquisa que apresenta condições de que o

pesquisador demonstre as interações sociais e atribua significado à construção do conhecimento, com o rigor dos registros da análise dos dados, seguindo os procedimentos que seriam utilizados, possivelmente, na pesquisa de campo.

Outrossim, para o tratamento dos dados foi utilizado o método da Análise de Conteúdo, que possibilitou uma leitura e interpretação dos documentos e produções didático-pedagógicas elaboradas pelos alunos do curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, envolvidos no subprojeto de Geografia PIBID/CAPES/UEPB.

Moraes, (1999, p. 9) comenta que “a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Desse modo, as informações coletadas foram analisadas e interpretadas possibilitando assim a descrição detalhada dos produtos didático-pedagógicos. Para tanto, se faz necessário atentar para a formação do professor de Geografia, a partir das contribuições do PIBID, verificando o subprojeto do Campus I da Universidade Estadual da Paraíba.

2.3 As contribuições do PIBID na formação de professores em Geografia

A Geografia é uma ciência que possui o papel de contribuir para a formação do cidadão, daí a necessidade de sua presença no currículo escolar. Brabant In Oliveira et al (2010, p. 15) explica que a Geografia deveria ser uma das disciplinas melhor equipadas para despertar o interesse dos alunos, já que pretende falar do mundo atual e tratar do mundo que nos rodeia. Sendo assim, o espaço ao redor, produzido e modificado pelas ações antrópicas resultam do modo de vida e de trabalho das pessoas requerendo do aluno que este se aperceba desse espaço vivido.

Na formação inicial e continuada do professor de Geografia, algumas perguntas inquietam: como agir em sala de aula? Como colocar em prática o processo didático-pedagógico? Nem sempre os cursos de formação de professores conseguem responder tais questionamentos. No caso específico do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, a disciplina de estágio supervisionado é ministrada apenas a partir do 5º semestre, e é desmembrada em quatro etapas (Estágio Supervisionado I, II, III e IV) distribuídas em quatro semestres letivos, de acordo com o plano de integralização contido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC-UEPB-CEDUC-Geografia, 2016, p. 60).

Na incessante busca da construção do fazer pedagógico e da formação integral estamos sempre discutindo e buscando formas de comprometimento com a educação crítica e do que e como ensinar aos alunos. O estágio docente é a principal ferramenta disponível para a prática de ensino de Geografia, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, com uma grande dificuldade de realização do processo devido à escassez de campo de estágio, muitas vezes dificultadas pela falta de sensibilidade de gestores escolares que não disponibilizam suas escolas para as práticas de estágio. Outro problema relacionado é que nem sempre as formas convencionais de estágio distribuídas em: observação, participação e regência, são realizadas na mesma turma, comprometendo a prática de estágio. Para explicar esse processo, Pimenta, (1995, p. 61) afirma que “A didática, enquanto uma área da pedagogia, trabalha na sua especificidade essa finalidade prática da educação. O que, por sua vez, é um dos determinantes do processo de ensino-aprendizagem, essência da atividade docente”. Daí a importância da prática pedagógica, cuja valorização e fomento estão vinculadas à formação inicial e continuada, finalidade e objetivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID surgiu da necessidade de aperfeiçoar e valorizar tanto a formação quanto a prática docente. De acordo com a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

O PIBID concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino inseridas em três âmbitos: federal, estadual ou municipal.

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

Como se pode observar, com a inserção dos licenciandos como bolsistas do Pibid, a formação docente ganha novas possibilidades de campos de estágio e de capacitação das práticas docentes já na primeira metade do curso de licenciatura, permitindo ao estudante articular teoria e prática numa parceria entre a Universidade e as redes de ensino na educação básica.

As políticas públicas de valorização e capacitação da formação docente desde a Universidade até a formação continuada de professores requer uma reorganização tanto do espaço acadêmico e suas teorias formativas, quanto do espaço escolar, de forma a promover uma maior interação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica.

O PIBID e suas ações vêm procurando reduzir essa distância, proporcionando a integração do licenciando com as práticas pedagógicas docentes, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio criando assim uma identidade profissional e seu campo de atuação com a vivência da realidade em sala de aula o que, certamente irá contribuir para um efetivo fazer pedagógico no cotidiano escolar.

2.3.1 O subprojeto de Geografia do Pibid/CAPES/UEPB – campus I: análise de dados

Como está inserido o subprojeto de Geografia no projeto institucional do Pibid/UEPB?

Os objetivos formativos do programa são:

- 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 co-formadores 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.

A formação de professores, como instituidor de uma educação de qualidade, é um ponto fundamental nas universidades na sociedade deste início de século. A inserção de programas de incentivo ao aperfeiçoamento docente e das licenciaturas, tal como o

PIBID, favorecem este cenário nas universidades e nas escolas de educação básica. As ações que são desenvolvidas no PIBID/UEPB voltam-se para a promoção e o incentivo da docência oportunizando espaços interdisciplinares para a produção de conhecimentos que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que a promoção das atividades do projeto junto às licenciaturas possibilita a revitalização da carreira docente e a implementação de novos referenciais para a formação de professores.

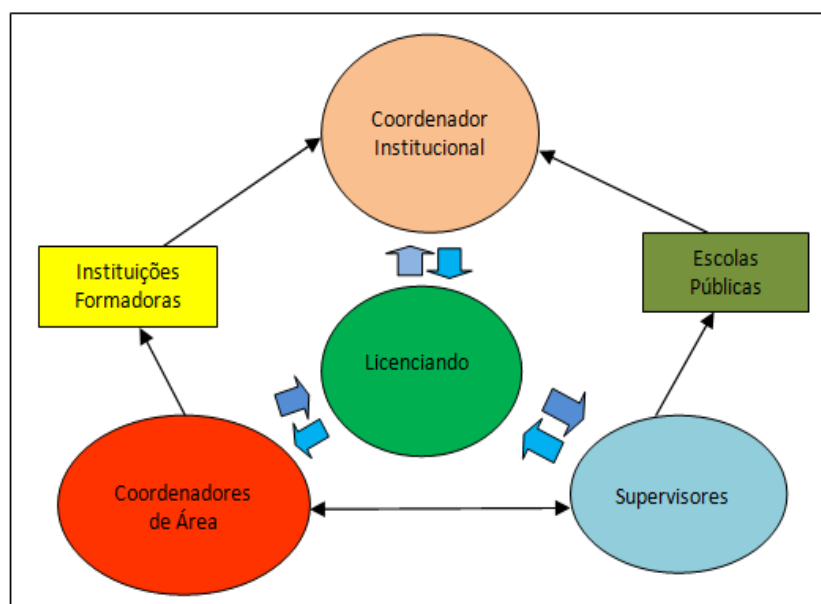
O intercâmbio de informações e o diálogo existente entre licenciandos, coordenadores e supervisores proporcionam um ambiente dinâmico de formação e desenvolvimento profissional. Moraes e Assis (2018, p. 110) exemplificam que

O PIBID ocupa espaço significativo da formação de professores, valorizando o saber docente e reavivando os laços entre universidade e escola básica por meio da inserção de graduandos nos espaços escolares, bem como da relação estabelecida entre esses licenciandos e os professores que atuam como supervisores do programa.

O alcance do programa quanto à sua contribuição na formação docente consiste no fortalecimento da relação universidade/escola de ensino básico, entremeado pelo convívio da realidade escolar na interação entre os diversos atores participantes do programa, a saber: licenciandos/bolsistas, alunos, professores supervisores e professores coordenadores, partícipes da construção do conhecimento com ganhos satisfatórios para todos os envolvidos nos projetos apresentados.

A figura a seguir demonstra a interação entre integrantes do PIBID.

Figura 1: PIBID - organograma do programa



Fonte: Elaborado pelo autor.

O Subprojeto de Geografia, parte integrante do Projeto PIBID/CAPES/UEPB foi implementado e desenvolvido na Rede Estadual de Ensino nas seguintes escolas:

EEEFM Assis Chateaubriand, sob supervisão da Professora Juliana Nóbrega de Almeida - Esta escola, de acordo com o Censo Escolar 2018, encontra-se com uma boa estrutura organizacional, oferecendo a seguintes modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental - Ensino Médio); Ensino Fundamental regular - Anos Finais, e Ensino Médio, tendo sido transformada no ano de 2018 em Escola Cidadã Integral. Administrativamente, possui 21 salas de aulas, 121 funcionários entre professores e servidores de apoio administrativo, sala da diretoria, sala dos professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, sanitários dentro do prédio, sanitários adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala da secretaria e refeitório.

Quadro 1: Índice do IDEB da Escola Estadual Assis Chateaubriand

| Ano | Ideb | Projeção Ideb | Município Ideb |
|------|------|---------------|----------------|
| 2005 | 2.0 | - | 2.6 |
| 2007 | 1.0 | 2.0 | 2.8 |
| 2009 | 1.0 | 2.0 | 2.7 |
| 2011 | 0.0 | 2.0 | 2.9 |
| 2013 | 0.0 | 3.0 | 3.0 |
| 2015 | 0.0 | 3.0 | 3.4 |
| 2017 | 0.0 | 4.0 | 4.1 |
| 2019 | - | 4.0 | 4.4 |
| 2021 | - | 4.0 | 4.7 |

Fonte: Censo Escolar 2018 – MEC.

A Escola Estadual Assis Chateaubriand está localizada na Zona Leste da cidade de Campina Grande, no bairro Santo Antonio, é um bairro com grande vulnerabilidade econômica e social, com alto índice de violência. No ano de 2014, registrou 21 Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI)¹².

EEEFM Professor Itan Pereira, sob supervisão da Professora Débora do Nascimento Fernandes. Esta escola, segundo o Censo Escolar 2018, encontra-se com

¹² Disponível em: <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2015/05/estudo-faz-mapeamento-dos-homicidios-em-campina-grande.html> acesso em 10/05/2019.

uma boa estrutura organizacional, ofertando as modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos no turno da noite - Ensino Fundamental regular matutino e vespertino – anos finais, e Ensino Médio matutino e vespertino. Esta Escola foi transformada em Escola Cidadã Integral no ano de 2017. A estrutura administrativa possui: 12 salas de aulas; 76 funcionários, entre professores e servidores de apoio administrativo, Sala da diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes descoberta, cozinha, sanitário dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala da secretaria, almoxarifado e pátio coberto.

A Escola Estadual Prof. Itan Pereira está localizada na Zona Oeste da cidade de Campina Grande, no bairro da Ramadinha, historicamente, o bairro da Ramadinha é visto como sendo de baixa renda, com precariedade de serviços públicos e acessibilidade, além de possuir alguns pontos conhecidos para a prática de tráfico de drogas. Apesar da elevada vulnerabilidade econômica e social, a escola apresenta bons índices educacionais

Quadro 2: Índice do IDEB da Escola Estadual Prof. Itan Pereira

| Ano | Ideb | Projeção Ideb | Município Ideb |
|------|------|---------------|----------------|
| 2005 | 3.0 | - | 2.6 |
| 2007 | 2.0 | 3.0 | 2.8 |
| 2009 | 2.0 | 3.0 | 2.7 |
| 2011 | 2.0 | 3.0 | 2.9 |
| 2013 | 3.0 | 4.0 | 3.0 |
| 2015 | 4.0 | 4.0 | 3.4 |
| 2017 | 4.0 | 4.0 | 4.1 |
| 2019 | - | 5.0 | 4.4 |
| 2021 | - | 5.0 | 4.7 |

Fonte: Censo Escolar 2018 – MEC.

EEEFM São Sebastião, sob supervisão do Professor Giusepp Cassimiro da Silva. Esta escola, analisando os dados do Censo Escolar 2018, encontra-se com uma boa estrutura organizacional, ofertando as modalidades de ensino: ofertando as modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos no turno noturno - Ensino Fundamental regular nos turnos matutino e vespertino – anos finais, e Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino. A estrutura administrativa possui: 12 salas de aulas, 78 funcionários, entre professores e servidores de apoio administrativos, sala da diretoria, sala de professores, laboratório de informática, cozinha, biblioteca, sala de leitura,

sanitário dentro do prédio, sanitário adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala da secretaria, Almojarifado, pátio coberto e área verde.

A Escola Estadual São Sebastião, está localizada na Zona Norte da cidade de Campina Grande, no bairro Alto Branco, considerado como um bairro de classe média a classe alta. A menor vulnerabilidade econômica e social reflete nas melhores condições de segurança do bairro. Apesar dessa condição econômica e social, não foi capaz de melhorar o índice da educação básica, conforme quadro indicativo a seguir.

Quadro 3: Índice do IDEB da Escola Estadual São Sebastião

| Ano | Ideb | Projeção Ideb | Município Ideb |
|------|------|---------------|----------------|
| 2005 | 2.0 | - | 2.6 |
| 2007 | 2.0 | 2.0 | 2.8 |
| 2009 | 3.0 | 2.0 | 2.7 |
| 2011 | 2.0 | 3.0 | 2.9 |
| 2013 | 3.0 | 3.0 | 3.0 |
| 2015 | 3.0 | 3.0 | 3.4 |
| 2017 | 0.0 | 4.0 | 4.1 |
| 2019 | - | 4.0 | 4.4 |
| 2021 | - | 4.0 | 4.7 |

Fonte: Censo Escolar 2018 – MEC.

EEEFM Severino Bezerra Cabral, sob supervisão da Professora Éricka Araújo Santos. Esta escola, analisando os dados do Censo Escolar 2018, encontra-se com uma boa estrutura organizacional, ofertando a modalidade do Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino. A escola foi transformada em Escola Cidadã Integral no ano de 2017. A estrutura administrativa possui, segundo dados do Censo/2018, 9 de 10 salas de aulas utilizadas, 25 funcionários, sala da diretoria, sala de professores, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala da secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, almojarifado e pátio coberto.

A Escola Estadual Severino Cabral está localizada na Zona Oeste da cidade de Campina Grande, no Conjunto Severino Cabral, Bairro de Bodocongó. Um dos bairros mais populosos da cidade. Também é um bairro elevada vulnerabilidade social e econômica, com índices elevados de violência.

Quadro 4: Índice do IDEB da Escola Estadual Severino Cabral

| Ano | Ideb | Projeção Ideb | Município Ideb |
|------|------|---------------|----------------|
| 2005 | 3.0 | - | 2.6 |
| 2007 | 3.0 | 3.0 | 2.8 |
| 2009 | 4.0 | 3.0 | 2.7 |
| 2011 | 4.0 | 3.0 | 2.9 |
| 2013 | 0.0 | 4.0 | 3.0 |
| 2015 | 0.0 | 4.0 | 3.4 |
| 2017 | 0.0 | 4.0 | 4.1 |
| 2019 | - | 4.0 | 4.4 |
| 2021 | - | 5.0 | 4.7 |

Fonte: Censo Escolar 2018 – MEC.

EEEF Maria Emília Oliveira de Almeida, sob supervisão da Professora Éricka Araújo Santos. Esta escola, segundo o Censo Escolar 2018, encontra-se com uma boa estrutura organizacional, ofertando a modalidade Ensino Fundamental regular matutino e vespertino. A estrutura administrativa conta com 9 salas de aulas, 54 funcionários, entre professores e servidores de apoio, sala da diretoria, sala de professores laboratório de informática, cozinha, biblioteca, banheiro dentro do prédio, sala da secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e pátio descoberto.

A escola está localizada na zona Sul da cidade de Campina Grande, no bairro do Presidente Médice, um conjunto habitacional popular construído na década de 1970, hoje habitado por uma população de classe média. O entorno da escola apresenta baixa vulnerabilidade econômica e social.

Quadro 5: Índice do IDEB da Escola Estadual Maria Emília Oliveira de Almeida

| Ano | Ideb | Projeção Ideb | Município Ideb |
|------|------|---------------|----------------|
| 2005 | 3.0 | - | 2.6 |
| 2007 | 2.0 | 3.0 | 2.8 |
| 2009 | 2.0 | 3.0 | 2.7 |
| 2011 | 3.0 | 3.0 | 2.9 |
| 2013 | 3.0 | 4.0 | 3.0 |
| 2015 | 3.0 | 4.0 | 3.4 |
| 2017 | 3.0 | 4.0 | 4.1 |
| 2019 | - | 4.0 | 4.4 |
| 2021 | - | 5.0 | 4.7 |

No aspecto da estrutura física e administrativa, todas as escolas relacionadas apresentam características semelhantes com uma variação no número de salas de aula e de professores e funcionários. Algumas escolas funcionam em regime integral (Escolas Cidadãs Integrais – E.C.I), com funcionamento das 07h30min às 17h30min incluído neste horário os professores, que possuem dedicação exclusiva à escola.

A escolha das escolas para participação no Subprojeto de Geografia do PIBID está relacionada ao vínculo institucional das professoras e professores supervisores, conforme demonstrado na figura 1. As escolas públicas são o lócus das ações do PIBID que passam a ter uma grande importância no cumprimento dos objetivos do Programa, através da articulação entre as universidades (cursos de graduação em licenciaturas) e as escolas de ensino básico pertencentes aos sistemas de ensino municipais, estaduais e os Institutos Federais de Educação.

O PIBID se conecta com as propostas legais e didático-pedagógicas com vistas ao enfrentamento

As atividades de produção didático pedagógicas foram realizadas durante períodos definidos, para este trabalho foram escolhidos dois recortes temporais: de Março de 2016 a Janeiro de 2017 e de Janeiro de 2017 a Março de 2018. Para esta finalidade foram elaborados quadros demonstrativos das produções dos alunos participantes do PIBID nos períodos citados, a partir dos tipos de produtos elaborados.

2.4 A Análise das Produções do PIBID – Subprojeto Geografia

A análise realizada nas produções apresentadas nos relatórios anuais do subprojeto de Geografia ponderou sobre os projetos: interação digital, sequência didática, produção científica e trabalhos de campo dos alunos participantes do PIBID. Para otimizar nossa análise foi necessário estudar e analisar os relatórios de gestão PIBID/CAPES 2017 a 2018, considerando os aspectos didático-pedagógicos, as estratégias de ensino e o produto realizado.

2.4.1 Produções didático-pedagógicas

Neste grupo enquadram-se produtos do tipo: banners e cartazes pedagógicos produzidos, criação de banco de imagens, criação de banco de sons, criação de Blogs, criação de kits de experimentação, estratégias e sequências didáticas, folders, mapas conceituais, mídias e materiais eletrônicos, planos de aula, Plataforma Moodle e outras, preparação de aulas e estratégias didáticas, preparação de estratégias e sequências didáticas para o Portal do Professor, preparação de minicursos, produção de cadernos didáticos, produção de objetos de aprendizagem, produção de roteiros experimentais,

produção de softwares, projetos educacionais realizados, sínteses e análises didáticas; outros.

2.4.2 Quadros das produções do PIBID - Março/2016-Janeiro/2017

Quadro 6 - Tipo do produto: **Interação digital**

| Produto | Tema | Escola / Série aplicada | Relação teoria-prática no currículo da escola |
|--|---|---|---|
| Intervenção com a música perfeição (Legião Urbana) | População brasileira | E.E.E.M Severino Cabral. 2º série do Ensino Médio. | Análise e compreensão da estrutura étnica, social e o processo de segregação, desigualdade e da divisão de classes. |
| Utilização de textos complementares e do Filme Rio 2 | Recursos naturais e Minerais | E.E.E.M Severino Cabral. 2º série do Ensino Médio. | Aspectos geológicos Leitura dirigida de textos sobre reservas florestais e extrativismo florestal e mineral. |
| Utilização da letra da música “Geração Coca Cola” de Legião Urbana | Globalização | E.E.E.F.M. Assis Chateaubriand 1ª Série do Ensino Médio | Conteúdo conceitual sobre a Globalização. |
| Sarau Geográfico, Projeto: “Prazer, Zona Leste”. | Categorias Geográficas | E.E.E.F.M. Assis Chateaubriand. 2ª Série do Ensino Médio | Conteúdos Conceituais de Lugar, Território, espaço natural e Espaço Geográfico. |
| Utilização do Vídeo “História das Coisas”. | Globalização da Economia; Resíduos sólidos urbanos. | E.E.E.F.M. Assis Chateaubriand. 1ª Série do Ensino Médio | Debates sobre o processo de Globalização, abordando as ações de extração, produção, distribuição, consumo e quantidade de resíduos sólidos gerados. |
| Utilização do vídeo “Urbanização - Quiz TV escola”, como recurso didático. | Processo de Urbanização | E.E.E.F.M. São Sebastião. 1ª Série do Ensino Médio | Conceitos da Urbanização mundial e do Brasil. Metrópole – Megalópole – Cidade Global – Megacidade – Segregação sócioespacial. |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, com base no Portfólio – Geografia – Disponível em: <https://pibiduepbgeo.wordpress.com> – acesso em 15/09/2018.

Neste quadro, da Interação digital, foi possível identificar diversas estratégias didático-pedagógicas, que levaram em consideração as tecnologias da Informação e Comunicação, como a intervenção pedagógica com uso de música, a canção utilizada foi *Perfeição* de autoria dos compositores Marcelo Bonfá, Dado Villa-Lobos e Renato Russo, membros da banda Legião Urbana. Cujas letra, encontra-se reproduzida a seguir:

Perfeição

Vamos celebrar a estupidez humana
 A estupidez de todas as nações
 O meu país e sua corja de assassinos covardes
 Estupradores e ladrões

Vamos celebrar a estupidez do povo
 Nossa polícia e televisão
 Vamos celebrar nosso governo
 E nosso estado que não é nação

Celebrar a juventude sem escola, as crianças mortas
 Celebrar nossa desunião
 Vamos celebrar Eros e Thanatos
 Persephone e Hades
 Vamos celebrar nossa tristeza
 Vamos celebrar nossa vaidade

Vamos comemorar como idiotas
 A cada fevereiro e feriado
 Todos os mortos nas estradas
 Os mortos por falta de hospitais

Vamos celebrar nossa justiça
 A ganância e a difamação
 Vamos celebrar os preconceitos
 O voto dos analfabetos

Comemorar a água podre e todos os impostos
 Queimadas, mentiras e sequestros
 Nosso castelo de cartas marcadas
 O trabalho escravo, nosso pequeno universo
 Toda a hipocrisia e toda a afetação
 Todo roubo e toda indiferença
 Vamos celebrar epidemias
 É a festa da torcida campeã

Vamos celebrar a fome
 Não ter a quem ouvir, não se ter a quem amar
 Vamos alimentar o que é maldade
 Vamos machucar o coração
 Vamos celebrar nossa bandeira
 Nosso passado de absurdos gloriosos
 Tudo que é gratuito e feio
 Tudo o que é normal
 Vamos cantar juntos o hino nacional
 A lágrima é verdadeira
 Vamos celebrar nossa saudade
 E comemorar a nossa solidão

Vamos festejar a inveja
 A intolerância, a incompreensão
 Vamos festejar a violência
 E esquecer a nossa gente
 Que trabalhou honestamente a vida inteira
 E agora não tem mais direito a nada

Vamos celebrar a aberração
 De toda a nossa falta de bom senso

Nosso descaso por educação
 Vamos celebrar o horror de tudo isto
 Com festa, velório e caixão
 Está tudo morto e enterrado agora
 Já que também podemos celebrar
 A estupidez de quem cantou essa canção

Venha!
 Meu coração está com pressa
 Quando a esperança está dispersa
 Só a verdade me liberta
 Chega de maldade e ilusão

Venha!
 O amor tem sempre a porta aberta
 E vem chegando a primavera
 Nosso futuro recomeça
 Venha que o que vem é perfeição
 (LEGIÃO URBANA, 1993)

A intervenção pedagógica com utilização da letra da música considerou diversos objetos do conhecimento inerentes à disciplina de Geografia, tais como: população brasileira, estrutura étnica e destacando pontos como a vida em sociedade e o homem como ser social. Os conteúdos conceituais são abordados com base nos livros didáticos adotados pela rede pública estadual da Paraíba, avaliados pelos professores titulares das disciplinas, nas escolas.

Quanto aos aspectos conceituais descritos, os livros didáticos trazem à tona a discussão sobre a definição conceitual de Etnia. No Livro didático Território e sociedade no mundo globalizado (LUCCI et al, 2016, p. 13), o termo Etnia é conceituado como “um dos elementos do processo de construção da identidade de um grupo sociocultural. Um grupo étnico agrega pessoas que partilham laços culturais e se identificam umas com as outras”. Desse modo, a letra da música aborda temas que resultam de fatores econômicos e sociais que foram construídos ao longo da história do país.

As contradições do espaço geográfico brasileiro também são identificadas na letra da música e que pode ser tratada pedagogicamente nos livros didáticos no conteúdo sobre IDH – Índice de Desenvolvimento Humano, que mede três indicadores sociais descritos na letra: **expectativa de vida da população**, exemplificado no trecho “*Todos os mortos nas estradas. Os mortos por falta de hospitais*”, **escolaridade**, representada no trecho “*Vamos celebrar a aberração, de toda a nossa falta de bom senso. Nosso descaso por educação*”. E **renda per capita**, descrita no excerto “*E esquecer a nossa gente. Que trabalhou honestamente a vida inteira. E agora não tem*

mais direito a nada”. Evidenciando assim, uma estrutura social baseada na segregação sócioespacial, na divisão em classes sociais e na desigualdade na distribuição de recursos. Moreira e Sene (2014, p. 342) conclui que

Para analisar as condições de vida de uma população, é preciso considerar, além dos indicadores econômicos tradicionais, (como renda *per capita* e PIB), os indicadores sociais (expectativa de vida, mortalidade infantil e analfabetismo, por exemplo), os políticos (respeito aos direitos humanos, participação política da população, entre outros) e a sustentabilidade ambiental.

Observa-se assim, que a letra da música, aliada aos saberes adquiridos na leitura e interpretação dos livros didáticos provocam uma aula mais dinâmica que proporciona ao educando uma visão da realidade que o cerca, com a possibilidade de uma intervenção na realidade vivida.

O segundo produto analisado, na categoria interação digital, trabalhou a temática recursos naturais e minerais com a utilização de textos complementares e do filme Rio 2, uma produção da *20th Century Fox*, lançado em 2014, com direção do brasileiro Carlos Saldanha. O filme inicia suas cenas na cidade do Rio de Janeiro e ao longo do filme, outras cenas se desenvolvem na Amazônia brasileira. Os conteúdos conceituais da relação teórico-prática do ensino de Geografia abordaram nos livros didáticos, as temáticas biomas brasileiros e domínios morfoclimáticos brasileiros.

O geógrafo brasileiro Aziz Nacib Ab’Saber, trata do tema recursos naturais brasileiros como uma análise e investigação das potencialidades paisagísticas do país e pondera que

O território brasileiro, devido a sua magnitude espacial, comporta um mostruário bastante completo das principais paisagens e ecologias do Mundo Tropical. Pode-se afirmar que um pesquisador ativo, entre nós, em poucos anos de investigações, poderia percorrer e analisar a maior parte das grandes paisagens que compõem o mosaico paisagístico e ecológico do país. (AB’SABER, 2003, p. 10).

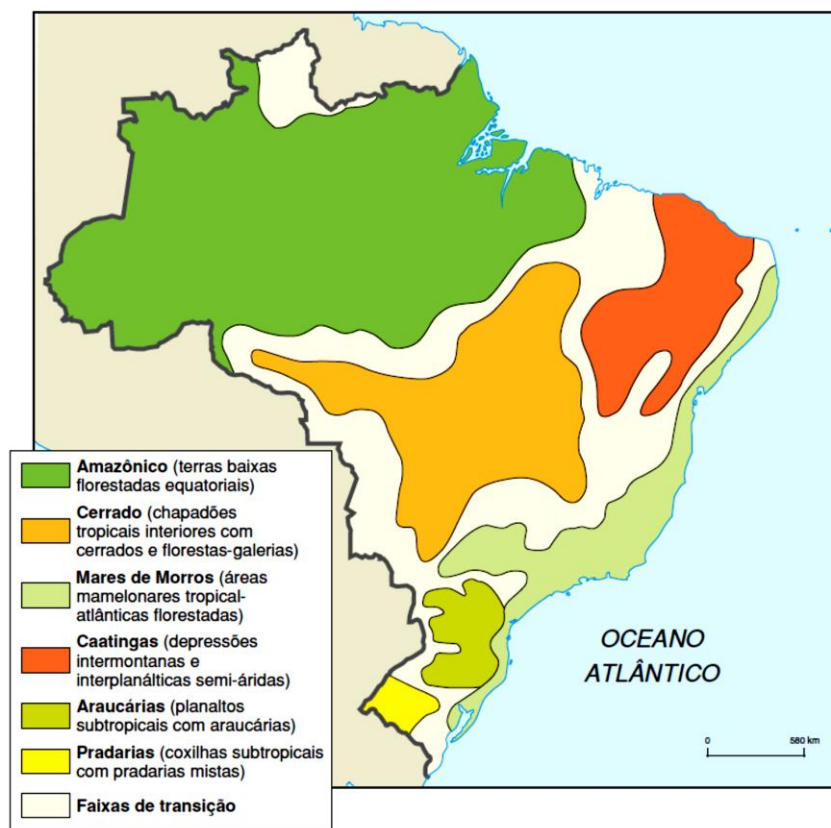
A partir do excerto citado, pode-se perceber que o ensino de Geografia Física carece mais do que uma simples observação e descrição das paisagens, mas, requer uma análise das condições naturais do mosaico de paisagens que o país apresenta. No filme exibido aos alunos pelos bolsistas do Pibid, como recurso didático, dois recortes de paisagem são apresentados, o Domínio dos Mares de Morros Florestados, com predomínio da Mata Atlântica e o Domínio das Terras Baixas Florestadas Amazônicas, com predomínio da Floresta Equatorial Brasileira.

A principal habilidade, de acordo com a matriz de referência das Ciências Humanas e suas Tecnologias, a ser desenvolvida durante a aula, é: reconhecer a função

dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas. Nos livros didáticos, a exemplo de Lucci *et al* (2016), o conteúdo é abordado como Domínios Morfoclimáticos. Um mote para a abordagem é a atual situação da Mata Atlântica, um sistema florestal biodiverso localizado na borda das Serras e Planaltos do Atlântico Leste e Sudeste, formação vegetal associada ao Domínio dos Mares de Morros Florestados, o nome “mares de morros” é uma referência às formas do relevo que marcam a paisagem. Tal relevo foi esculpido em uma estrutura geológica de rochas cristalinas.

Uma sugestão de abordagem didática considera as hipóteses de exploração do meio natural ao longo da história de ocupação do litoral atlântico brasileiro. Como a extração de madeiras, o processo de colonização e as atividades agrícolas e, recentemente, o processo de ocupação do espaço com a urbanização, com uso da cartografia como metodologia didática. O mapa a seguir sintetiza os Domínios de Natureza no Brasil, de acordo com a classificação de Aziz Nacib Ab’Saber.

Figura 2: Mapa dos Domínios Morfoclimáticos Brasileiros



Fonte: adaptado de AB’SÁBER, (2003, p. 16-17).

No caso do Domínio das Terras Baixas Florestadas Equatoriais, os problemas relacionados à relação homem-natureza se agravam pelas condições naturais envolvendo, clima, solo, relevo, vegetação e hidrografia. Ab'Saber (2003), se pronuncia sobre aspectos da paisagem amazônica e define que:

Região em geral encoberta por um mar de nuvens baixas, fortemente carregada de umidade. Presença eventual da famosa mata do “igapós”, evocando um ambiente exótico e pleno de interrogações. Pontos mortos da drenagem, nos braços de rios, com vitórias-régias e outras ninfeáceas. Apesar da rasura das terras baixas regionais e do labirinto hidrográfico nelas embutido ou a elas associado, existem notáveis visuais, no conjunto das paisagens amazônicas, a partir das pequenas elevações dos tabuleiros e seus terraços. Verdadeiros mares de água doce, emoldurados pelas exóticas pinturas de tons escuros do céu amazônico. (AB'SABER, 2003, p. 13)

A literatura didática (LUCCI et al, 2016, p. 267), explica que “o Domínio Amazônico, é classificado como o maior domínio natural brasileiro. [...] De toda a água precipitada sobre a floresta, apenas 25% ficam na superfície ou infiltram no solo. Todo o restante retorna à atmosfera pela evapotranspiração”. Combinados por diversos fatores naturais, a exemplo do clima equatorial, que influencia diretamente nas condições de solo, vegetação e hidrografia.

A terceira produção na categoria Interação Digital considerou a utilização da letra da música “Geração Coca-Cola” da banda Legião Urbana. A proposta do aluno/bolsista do Pibid envolvido no projeto era entender a temática Globalização, sua conceituação e características. O recurso didático-pedagógico utilizado foi a letra de música descrita a seguir:

Geração Coca-Cola

Quando nascemos fomos
programados
A receber o que vocês
Nos empurraram com os enlatados
Dos U.S.A., de 9 às 6

Desde pequenos nós comemos lixo Comercial e industrial
Mas agora chegou nossa vez
Vamos cuspir de volta o lixo
em cima de vocês

Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola

Depois de 20 anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo

Não é assim que tem que ser

Vamos fazer nosso dever de casa
E aí então vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema com
as suas leis

Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola
Geração Coca-Cola

Depois de 20 anos na escola
Não é difícil aprender
Todas as manhas do seu jogo sujo
Não é assim que tem que ser

Vamos fazer nosso dever de casa
E aí então vocês vão ver
Suas crianças derrubando reis
Fazer comédia no cinema
com as suas leis

Somos os filhos da revolução
Somos burgueses sem religião
Somos o futuro da nação
Geração Coca-cola
Geração Coca-cola
Geração Coca-cola
Geração Coca-cola
(LEGIÃO URBANA, 1984).

Uma das vantagens do uso da música como recurso didático é a quebra da monotonia durante a ministração das aulas, proporcionando uma maior interação entre professor e aluno. O tema globalização, trabalhado na letra da canção pode ser contextualizado com outros temas, a exemplo da sociedade de consumo. Santos, (2001, p. 48) explica que o consumo é o novo fundamentalismo, produzindo o consumidor antes mesmo do produto:

Também o consumo muda de figura ao longo do tempo. Falava-se, antes, de autonomia da produção, para significar que uma empresa, ao assegurar uma produção, buscava também manipular a opinião pela via da publicidade. Nesse caso, o fato gerador do consumo seria a produção. Mas, atualmente, as empresas hegemônicas produzem o consumidor antes mesmo de produzir os produtos. Um dado essencial do entendimento do consumo é que a produção do consumidor, hoje, precede à produção dos bens e dos serviços.

O processo de globalização da economia é a fase atual do desenvolvimento capitalista, Lucci et al, (2016, p. 309) pontua que “a expansão desse sistema econômico não se inicia pela invasão e ocupação territorial [...]”, mas, por uma invasão de

mercadorias, e a sedução do consumidor pelo acesso a bens e serviços se dá, através do processamento de informações proporcionados pelo meio técnico-científico-informacional. Neste ponto, a música pondera sobre a reação de uma geração quanto à invasão cultural dos “enlatados” norte-americanos que influenciaram uma grande parcela da sociedade com o modo de vida americano.

Os compositores da canção compreendem que também foram influenciados, a banda Legião Urbana toca o rock, um ritmo que não é nacional. No trecho “*Não é difícil aprender todas as manhas do seu jogo sujo*”, dá essa impressão de apropriação do ritmo importado.

O quarto produto das Interações digitais foi a realização de um Sarau Geográfico, denominado “Prazer, Zona Leste”. O tema para estudo, proposto pelo licenciando bolsista do Pibid, teve relação com as categorias geográficas, ou categorias de análise da Geografia. Analisando o projeto, teve-se como objetivos do trabalho: Mostrar a região numa outra perspectiva/visão em relação aos bairros da zona leste de Campina Grande; Enfatizar/focar a historicidade do bairro, seu povo e suas raízes; Resgatar e “desmistificar” o pré-conceito social em relação à região periférica. Sendo proposto pelos próprios alunos, como culminância do projeto, a realização de um Sarau Geográfico, abstraindo a região Leste de Campina Grande -PB.

Os conceitos ou categorias de análise são a base estrutural da Geografia e admitem uma conversa constante entre os objetos do conhecimento e as suas definições. Conhecer as categorias de análise também proporciona a oportunidade de contextualizar e promover a interdisciplinaridade com outras disciplinas. Das categorias de análise possíveis de estudo com o projeto, destacam-se: *lugar, região e território*.

A categoria lugar, dentro da geografia clássica, foi definida de acordo com as características naturais e culturais próprias de uma determinada área. É compreendido como o espaço vivido. É onde a vida se realiza, está carregado de afetividade e significado. No contexto analisado, a mídia local, muitas vezes, cria um estereótipo do habitante local, marginalizado, pela divulgação de notícias de violência, principalmente nos bairros Monte Castelo e José Pinheiro, da Zona Leste da cidade de Campina Grande. Sobre esse tema, Carlos, (1997, p. 303) se pronuncia:

O lugar permitiria desvendar a sociedade atual na medida em que aponta para a globalidade. Enquanto parcela do espaço, enquanto construção social, o lugar abre perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. Ao mesmo tempo, posto que preenchido por múltiplas coações, expõe as pressões que se exercem em todos os níveis (CARLOS, 1997, p. 303).

Nessa perspectiva, o estudo do lugar permite a compreensão de sua identidade de pertencimento do espaço, de se envolver, como resultado de relações cotidianas. Porém, diante dos estereótipos criados pela mídia local, a relação de identidade se perde, autorizando a percepção do não-lugar, ou seja, de não pertencer àquele espaço.

Quanto à categoria região, ela não possui uma única definição, mas, grosso modo, o conceito de região está ligado à noção fundamental de *diferenciação de área*, quer dizer, à aceitação da ideia de que a superfície da Terra é constituída por áreas diferentes entre si, a partir de características particulares que as diferenciam. Assim sendo, o título do Projeto: “*Prazer, Zona Leste*” é contemplado na categoria Região, por ser uma área diferenciada no contexto urbano de Campina Grande.

Já a categoria de análise denominada de Território, também está contemplado no Estudo. Santos, (2000, p. 96) define:

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. (SANTOS, 2000, P. 96.)

Porém, território não deve ser confundido como lugar. De modo geral, no território ocorrem relações de poder. Silva e Furquim Jr. (2015, p. 21) explicam que “território é um nome político para o espaço físico de um país, delimitado por suas fronteiras”. No entanto, as dinâmicas sociais do espaço permitem aplicar a definição de território em qualquer lugar e não apenas em relação ao país. Uma disputa pelo direito ao uso de um espaço é considerada uma territorialidade, isto é, uma disputa pelo território.

O documentário “A História das Coisas”, quinto produto analisado, apresenta uma relação teórico-prática que permita ao aluno reconhecer as relações de poder e as configurações da evolução do modo de produção capitalista, a partir da Revolução Industrial. Como elemento de apropriação do espaço, e que requer do aluno uma autonomia necessária ao reconhecimento destas relações de poder entre as nações. Está presente a informação da categoria de análise Território.

Silva e Furquim Júnior, (2015, p. 21) deliberam que “No espaço territorial há dinâmicas sociais que o sujeitam a transformações sucessivas, pois a cada época há novidades que se somam às heranças de outros períodos”. Por esta visão dos autores,

pode-se inferir a dinamicidade do território, que pode ser exemplificada nos espaços de consumo de drogas, as chamadas “cracolândias”, ora sob poder dos usuários, ora sob poder das autoridades policiais.

De tal modo, uma abordagem sobre evolução do capitalismo é necessária antes da exibição do vídeo, possibilitando ao aluno identificar os conceitos presentes na fala da narradora. É importante destacar que o vídeo é muito longo para exibição em sala de aula e devem ser utilizados outros recursos didáticos entremeados à exibição para que os alunos não percam o interesse pelo conteúdo abordado.

A análise do sexto produto permitiu identificar que o recurso didático utilizado foi a exibição de um vídeo educativo de curta duração, com a temática urbanização, cujos objetivos da aula, de acordo com a sequência didática elaborada, eram: Compreender o processo de urbanização no mundo e no Brasil em escala Global e Local; Trabalhar os processos de urbanização na cidade de Campina Grande-PB, dando ênfase às transformações do espaço rural em urbano.

O vídeo exibido aos alunos aborda, basicamente, o conceito populacional de urbanização, a evolução do processo de urbanização ao longo da história, pós Revolução Industrial. Senti falta, na sequência didática, de uma abordagem conceitual, procedimental e atitudinal, quanto à dinâmica do espaço urbano. Não identifiquei a referência bibliográfica utilizada.

O processo de urbanização é bastante dinâmico e não se pode considerar apenas os aspectos populacionais para a análise da urbanização. Lefebvre, (2002, p.28), observa que o “urbano (abreviação de ‘sociedade urbana’) define-se [...] não como uma realidade acabada, situada, em relação à realidade atual, de maneira recuada no tempo, mas, ao contrário, como horizonte, como virtualidade iluminadora”. Na visão do autor, a cidade não é estática, mas dinâmica. E, pelo fato de abrigar grande parte da população, é o lócus privilegiado da vida em sociedade.

Essa condição de área de ocupação populacional, na própria definição de urbanização, para Lefebvre, (2002, p. 28), o urbano é o conteúdo e a cidade é a forma, local onde se materializam, tanto o espaço da vida social, quanto o espaço da produção de riquezas. Mas também é o espaço das territorialidades, dos conflitos, das contradições, materializadas principalmente nos espaços de segregação sócioespacial.

Quadro 7 - Tipo do Produto: **Sequência Didática**

| Produto | Tema | Escola | Relação teoria-prática |
|--------------------|---|---|---|
| Sequência Didática | Estrutura Interna da Terra e Relevo do Brasil | E.E.E.M.I. Severino Cabral 1ª Série do Ensino Médio | Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sobre Estrutura Geológica da Terra, formas do relevo do Brasil e classificações do relevo. |
| Sequência Didática | Hidrologia e Hidrografia | E.E.E.M.I. Severino Cabral 1ª Série do Ensino Médio | Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sobre Hidrologia e Hidrografia do Brasil e suas inter-relações com o Relevo e a estrutura geológica do Brasil. |
| Sequência Didática | Cartografia | E.E.E.M.I. Severino Cabral 1ª Série do Ensino Médio | Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sobre Localização Geográfica, Orientação, Fusos horários, Movimentos da Terra e Coordenadas Geográficas. |
| Sequência Didática | Divisão Regional do Brasil | E.E.E.F.M. São Sebastião 7º Ano do Ensino Fundamental II | Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sobre Região e Regionalização, com ênfase na divisão política do Brasil em Unidades Federativas e nas Regiões geoadministrativas do IBGE e Complexos Geoeconômicos. |
| Sequência Didática | Hidrografia da Paraíba | E.E.E.F. Maria Emília 8º Ano do Ensino Fundamental II | Compreensão das Bacias hidrográficas do estado da Paraíba, interação com o relevo paraibano. |
| Sequência Didática | Climas do Brasil | E.E.E.F. Maria Emília 8º Ano do Ensino Fundamental II | Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais sobre a dinâmica climática do Brasil e sua influência nas condições climatobotânicas. |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, com base no Portfólio – Geografia – Disponível em: <https://pibiduepbgeo.wordpress.com> – acesso em 15/09/2018.

O primeiro produto é uma Sequência Didática, destinada às turmas de 1ª Série do Ensino médio, relacionada com a Estrutura Interna da Terra e o Relevo do Brasil, que precisa contemplar uma série de objetivos de aprendizagem e desenvolver com os alunos as habilidades e competências associadas, tais como: conhecer as principais teorias e sobre as camadas da Terra (litosfera ou crosta terrestre, astenosfera ou manto,

magma, núcleo interno e núcleo externo), suas dimensões, formas e movimentos; a formação e a distribuição das massas continentais, teorias de Wegener ou da Deriva Continental e Teoria da Tectônica de Placas. Verificar as evidências que comprovam as teorias formuladas e localizar as dorsais submarinas como produto dos processos de tectonismo e vulcanismo. Os conceitos a serem abordados são: Teoria da Deriva Continental ou Teoria de Alfred Wegener (Pangeia, Laurásia e Gondwana); Teoria da Tectônica do Placas; Cadeias oceânicas ou dorsais submarinas; Falhas e dobramentos tectônicos. (SILVA E FURQUIM JÚNIOR, 2015, p. 96).

Quanto ao item Relevo do Brasil, os objetivos devem conter: entender a importância dos agentes modeladores do relevo (internos e externos); registrar a ausência de dobramentos modernos no território brasileiro; reconhecer as classificações do relevo brasileiro (de Aroldo de Azevedo, de Aziz Ab'Saber, de Jurandy Ross e do IBGE). Os conceitos essenciais aos objetos do conhecimento são: Morfogênese; Agentes modeladores; Hipsometria, Tipos de Relevo (Planaltos, Planícies e Depressões); Uso do GPS; Projeto RadamBrasil; SIG (Sistema de Informações Geográficas); Aerofotogrametria. (SILVA E FURQUIM JÚNIOR, 2015, p. 106).

A segunda Sequência didática apresentada também está destinada às turmas de 1ª série do Ensino Médio, e está relacionada com a Hidrologia e a Hidrografia, que envolve a importância das águas para o planeta e apresenta as principais Bacias Hidrográficas do mundo e do Brasil.

Os objetivos de aprendizagem devem conter: conhecer a distribuição desigual das águas, sua importância e o uso adequado dos recursos hídricos; Identificar e analisar os usos econômicos das principais bacias hidrográficas do Brasil e do mundo; Diferenciar os conceitos de bacias hidrográficas e regiões hidrográficas no Brasil. Objetos do conhecimento relacionados: Distribuição das águas; Bacias hidrográficas do mundo e do Brasil; Regiões Hidrográficas; Aquíferos. (TERRA; ARAÚJO E GUIMARÃES, 2016, p. 248)

A terceira Sequência didática trata da cartografia. Como objetos do conhecimento, observa-se a necessidade de que nos objetivos estejam presentes: analisar e diferenciar as diversas formas de representação do planeta Terra; conhecer as novas tecnologias de representação do planeta Terra. Os objetos do conhecimento a serem abordados: Localização e Orientação Geográfica; Fusos Horários; O desenvolvimento da Cartografia Projeções cartográficas; Elementos da cartografia;

Cartografia e novas tecnologias; GPS e Sensoriamento Remoto. (TERRA; ARAÚJO E GUIMARÃES, 2016, p. 64).

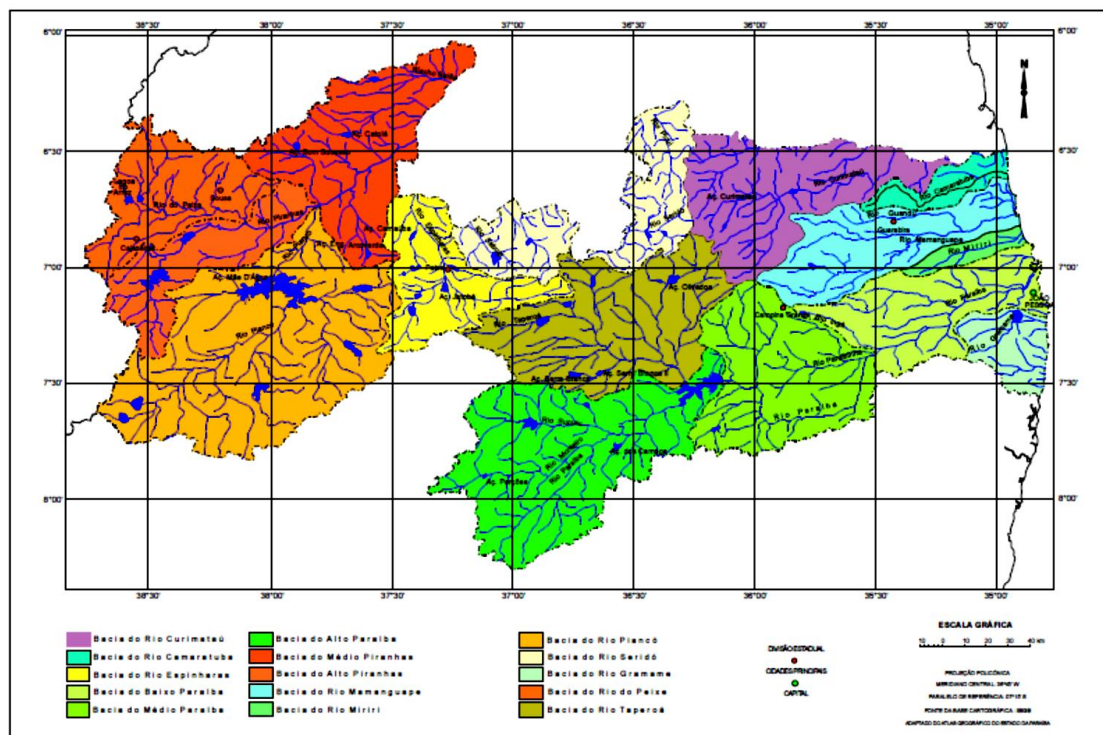
A quarta sequência didática aborda a Divisão Regional do Brasil, conteúdos para o 7º Ano do Ensino Fundamental II. No Brasil, são inúmeras as diferenças regionais: nos aspectos culturais, sociais e econômicos. Este mosaico de imagens representa o que é característico de cada região geográfica: o Sudeste com seu desenvolvimento urbano-industrial, o Sul com os pampas, o Sertão nordestino e o Centro-Oeste com suas chapadas. Os objetivos devem contemplar: Reconhecer as diferenças culturais, sociais e econômicas entre as regiões. Compreender o significado de Região e Regionalização. Identificar a importância dos organismos regionais de planejamento ao longo da história. Os objetos do conhecimento devem abordar: regionalização e planejamento regional; Desigualdades regionais; Macrorregiões do IBGE; Complexos Regionais Geoeconômicos; Os quatro Brasis. (LUCCI *et al.*, 2016, p. 232).

A quinta sequência didática trata da Hidrografia da Paraíba, cujos objetivos de aprendizagem precisam contemplar a compreensão dos conceitos de bacias hidrográficas principais e secundárias, redes de drenagem, rios perenes e intermitentes e por consequência, a transposição do rio São Francisco para as bacias dos Rios Paraíba, no Planalto da Borborema e Piranhas, na Depressão Sertaneja. O estado da Paraíba apresenta as seguintes bacias hidrográficas, nas quais correm rios que são perenes em algumas áreas e intermitentes em outras áreas. A Paraíba encontra-se localizada em no polígono das secas e, cerca de 86% do território, situa-se numa região de clima Semiárido, a maior parte dos cursos d'água são composto de rios temporários (intermitentes). Pode-se verificar que, dos 56.584,7 km do território paraibano, nada menos do que 48.788,9 km, ou seja, 86,22 % ficam no chamado Semiárido do Nordeste. Outro aspecto a ser considerado na sequência didática alude à leitura cartográfica, essencial ao conhecimento sobre bacias hidrográficas.

As bacias hidrográficas do estado da Paraíba são as seguintes: Bacia do Rio Piranhas, que drenam terras de 93 municípios; Bacia do Rio Paraíba, que drenam terras de 69 municípios; Bacia do Rio Curimataú, que drenam terras de 12 municípios; Bacia do Rio Jacu: que drena terras de três municípios; Bacia do Rio Camaratuba, que drena terras de seis municípios; Bacia do Rio Mamanguape, que drena terras de 30 municípios; Bacia do Rio Miriri, que drena terras de dois municípios; Bacia do Rio Gramame, que drena terras de cinco municípios. (SUDEMA, 2004, p. 74).

O mapa a seguir exemplifica as bacias hidrográficas do estado da Paraíba.

Figura 3: Mapa das Bacias Hidrográficas da Paraíba



Fonte: www.paraiba.pb.gov.br/sudema - acesso em 21/05/2019.

Na bacia do Rio Piranhas estão localizados os rios Piancó, Espinharas e Rio do Peixe que abastecem os açudes Curemas-Mãe d'água, Boqueirão de Piranhas, São Gonçalo, Pilões e Condado. É nesta bacia hidrográfica que são esperadas as águas do Eixo Norte do projeto de integração do Rio São Francisco. No Eixo Leste, o Rio Paraíba, que nasce na Serra do Jabitacá, no município de Monteiro, já recebe as águas do projeto de integração.

Uma grande dificuldade identificada para a elaboração da sequência didática e, posterior aplicação em sala de aula alude ao fato da ausência de material de referência sobre Geografia da Paraíba e principalmente sobre hidrografia paraibana. O nível de ensino escolhido para a elaboração do material foi o 8º ano do Ensino Fundamental II, o único material disponível para elaboração da sequência didática neste nível de ensino é o Atlas Escolar da Paraíba¹³, mesmo assim, a última edição é do ano de 2012, necessitando de atualização.

¹³Sugestão de referência bibliográfica: RODRIGUEZ, J. L. (coordenação) Atlas Escolar Paraíba: espaço geo-histórico e cultural – 4. ed. ampl. e atual. – João Pessoa: Editora Grafset, 2012.

A sexta sequência didática analisada trata dos Climas do Brasil, também destinada às turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II. Como conteúdos conceituais, a sequência precisa contemplar as definições de clima e tempo atmosférico, elementos variáveis do tempo atmosférico e fatores climáticos. As classificações climáticas do Brasil de W. Köppen e Arthur Strahler são essenciais na compreensão da dinâmica dos climas do Brasil. Os objetivos de aprendizagem precisam considerar a compreensão da dinâmica dos climas, ler e interpretar climogramas, diferenciar os tipos climáticos e relacioná-los com a atuação das massas de ar. É importante salientar que, normalmente, este objeto do conhecimento (Climas do Brasil), não é contemplado nos livros didáticos na série indicada para a sequência didática em discussão. No nível de ensino fundamental, as competências e habilidades associadas ao conteúdo programático são disponibilizadas nos livros didáticos, no 6º ano do Ensino Fundamental II. (BOLIGIAN et al. 2015, p. 180).

A Geografia, como ciência humana, tem o objetivo de analisar e discutir o papel da sociedade e suas inter-relações com a dinâmica da natureza, desse modo a reflexão da prática de ensino como elemento de formação de cidadãos críticos e conscientes de suas ações na realidade vivida, leva em consideração novas abordagens e uso de tecnologias diversas para atingir os objetivos e absorção do conhecimento. Sobre o tema da prática de ensino e suas reflexões quanto à busca por alternativas e possibilidades podem ser compreendidas na leitura de Kimura:

Na empreitada de se buscar as possibilidades para um ensino de Geografia considerado bem-sucedido, entende-se que encontrará condições mais favoráveis se acontecer com a resolução daqueles aspectos gerais da escola e da educação. Ou seja, trabalha-se, como sempre, com a relação entre o particular e o geral (KIMURA, 2011, p. 19).

O autor enfatiza que a resolução dos problemas gerais de cada escola e da educação irá proporcionar uma melhor condição de trabalho e de ensino. Nem sempre as escolas oferecem condições favoráveis de trabalho, principalmente as escolas públicas, algumas delas não oferecem ao menos acesso à internet. A condição precária das escolas de ensino básico é a representação dos poucos investimentos do Estado numa educação pública de qualidade.

Contudo, observa-se nos relatórios dos bolsistas do PIBID a importância da pesquisa-ação na busca por um ensino inclusivo, com uso de novas tecnologias e de tecnologias tradicionais, mas inovadoras, como a utilização de músicas, games e filmes como recursos didáticos, visando um fazer pedagógico que atenda às necessidades dos

educandos e aproxime os alunos da escola a partir de percursos didáticos contextualizados à realidade dos estudantes. A tendência pedagógica tradicional, (Saviani, 1985, p. 18), indica que se os indivíduos se encontram na situação de exclusão, a causa seria a falta de conhecimentos e a escola é o instrumento ideal para transmitir e assegurar os saberes necessários ao seu desenvolvimento.

Desse modo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência contribui para este fazer didático pedagógico, que promove a inclusão e capacitação dos estudantes. Neste caso, os bolsistas são incluídos, como artífices do seu pensar/fazer pedagógico e os discentes da escola básica, recebem a inclusão a partir do seu acesso a um conhecimento que se aproxima da sua realidade.

3 O PROFESSOR REFLEXIVO, A PRÁTICA DOCENTE E O PIBID

Neste capítulo, apresenta-se o referencial teórico que subsidiou o entendimento sobre a relação entre o processo reflexivo do fazer docente, a formação pela participação no Pibid e no curso de Licenciatura em Geografia. Utilizamos os estudos sobre o professor reflexivo de Zeichner (1993), Fagundes (2013), dentre outros para compreender como se dá a relação entre a teoria e a prática no fazer docente. Ressalta-se, a vivência da prática na disciplina de Estágio Supervisionado como parte da formação do professor de Geografia e o processo de preparação dos futuros professores. Lançamos mão, ainda, da perspectiva de egressos do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB sobre como se dá a formação de professores através da participação no programa.

O ensino de Geografia vem percorrendo diversos caminhos na busca pela construção do conhecimento geográfico. Esta busca pelo conhecimento precisa levar em consideração a dinâmica das alterações econômicas, sociais e culturais e sua repercussão na formulação de políticas públicas no que concerne ao ensino básico. Andrade (1981, p. 11), ensina que os “objetos e objetivos de uma ciência são relativos, diversificando-se no espaço e no tempo, conforme a estruturação das formas econômicas e sociais”. O autor informa que os objetos e objetivos de estudo da Geografia são diversos e podem assumir formas diferenciadas. No tocante ao ensino básico não é diferente, a organização curricular do ensino de Geografia, de modo geral, separava-se, dicotomicamente, em Geografia Humana e Geografia Física ou em Geografia Geral e Geografia do Brasil.

Essa dicotomia vem sendo superada com a compreensão de que o ensino de Geografia deixou de ser uma leitura descritiva da paisagem e sua memorização, sem a preocupação de um processo intensivo de ensino e aprendizagem com ênfase na aprendizagem significativa da disciplina. Melo, (*in* Xavier, *et al*) esclarece que

Afora este fato, tal prática era justificada pela natureza interdisciplinar da Geografia e pela falta de clareza dos seus objetivos, que acabava por permitir a manipulação dos conteúdos, a partir de técnicas de leitura e memorização, nos moldes tradicionais, sem maiores preocupações com uma aprendizagem significativa da matéria. (2017, p. 189).

Acompanhando este pensamento, visa-se a importância de um novo olhar que leve em consideração a formação dos professores para o ensino da Geografia, que proponha alternativas para a melhoria do processo educativo e desenvolvam projetos de

pesquisa que atendam esta perspectiva. Zeichner (1993, p. 17), indica que “[...] os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo[...]”. Neste excerto, o autor explica que o ensino reflexivo deve utilizar as experiências dos professores para a melhoria da prática de ensino desde o início do processo de formação docente, culminando com a melhoria do seu próprio desenvolvimento profissional.

Sobre o processo reflexivo do fazer docente, Tardif e Moscoso (2018) indicam que:

“Apesar de sua profunda influência no campo da educação e das políticas educativas, é preciso lembrar um fato indiscutível: tanto no âmbito semântico, quanto em função dos numerosos vínculos com a história antiga e mais recentes das ideias, a noção de “reflexão” ultrapassa o território das ciências da educação e do pensamento de Schön. (p. 390).

Os autores compreendem que o conceito de reflexão está enraizado nas tradições históricas, em especial das ciências humanas e sociais. Assim Schön citado por Tardiff e Moscoso (2018, p. 392) ensina que o professor que procede como profissional reflexivo possui a capacidade de refletir sobre a sua ação, permitindo entrar em um processo de aprendizagem contínuo, capaz de tornar-se uma característica dominante da prática profissional. Nesse sentido, a inserção do aluno no curso de licenciatura enseja a participação curricular em disciplinas de estágio, que, acredita-se, estejam adequadas à formação, de acordo com as necessidades das escolas de ensino básico.

Entretanto, Alarcão (2001, p. 15) faz referência a uma escola inadequada para fazer face às demandas da sociedade, diante das convulsões sociais e sugere mudanças paradigmáticas. Porém, a autora alerta que, para mudá-la é preciso mudar o pensamento sobre ela. Nesse sentido, o professor reflexivo pode ser compreendido como um elemento de reação ao *status quo* que se instalou na educação do país, permitindo uma ruptura com os métodos tradicionais de ensino, aqui entendido como aqueles impostos pelos sistemas de ensino.

Zeichner (1993) apresenta de modo magistral suas impressões sobre a atuação dos docentes distanciada da perspectiva reflexiva:

Os professores que não reflectem sobre o seu ensino aceitam naturalmente essa realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem seus objectivos e para encontrarem soluções que outros definiram em seu lugar. É frequente estes professores esquecerem-se de que sua realidade quotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma serie de opções dentro de um universo de possibilidades mais vasto. (p. 18).

O autor explica que os professores, muitas vezes, perdem de vista seus objetivos e metas associando essa negligência à razão de serem agentes de terceiros, neste caso, agentes dos sistemas de ensino, e não de sua própria prática. Esse mesmo autor reitera que o termo “prático reflexivo” e “ensino reflexivo” estão na pauta das reformas do ensino e da formação de professores pelo mundo.

Os desafios e perspectivas da formação e da prática docente, no campo da educação no Brasil, perpassam por uma necessária associação entre a relação professor pesquisador e professor reflexivo. Para uma formação empenhada com o papel de uma educação crítica, faz-se imprescindível um professor sensível, flexível às mudanças e que desenvolva as habilidades e competências compatíveis com as situações mais diversas em sala de aula. Os ideais neoliberais (Estado mínimo, mercado máximo), norteiam o entendimento do Estado brasileiro, que enxerga na educação um custo e não um investimento. Sobre o tema, Fagundes (2011) exemplifica:

O poder público, no controle da formação de professores e motivado por interesses de setores econômicos, passou a incentivar o processo de flexibilização de titulações, o que permitiria o desvio de professores primários para exercer o magistério, por exemplo, no antigo ginásio e a autorização para funcionamento de cursos de formação de professores em licenciaturas curtas, bem como em cursos oferecidos nos finais de semana com o intuito único de gerar mão-de-obra para o magistério. Não é necessário dizer que tal fato comprometeria a qualidade e o desenvolvimento profissional dos professores [...]. (FAGUNDES, 2011, p. 100).

Aparentemente existe um consenso entre Estado, Sistemas de Educação, Pesquisadores e Professores de que é necessária uma reforma no ensino do país e que estas reformas no ensino também afetam, sobremaneira, as instituições formadoras de professores. A mudança foi iniciada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) que instituiu a formação em nível superior de professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Fagundes (2011, p. 103), os elementos que desencadearam tais reformas se devem à má gestão, currículos ultrapassados e formação docente inadequada. Vislumbra-se, a formação do Pibid como uma experiência de formação inicial de professores que se adéqua às novas exigências e perspectivas de formação que levam o licenciando a pensar/agir numa concepção pedagógica reflexiva.

As experiências dos professores quer sejam pessoais, quer sejam sociais ou profissionais, atribuem sentido à escola e à prática de ensino. Alarcão (2001, p. 20) pondera que “as pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam

[...], aprofundam sentimentos, verbalizam iniciativas e assumem responsabilidades. Assim, uma formação docente que valorize a prática reflexiva tende a se tornar exitosa, na medida em que os licenciandos incorporam os saberes aprendidos e aplicam no seu cotidiano com práticas inovadoras, já que na escola, todos são participantes do processo de organização do espaço educativo, necessário se faz incorporar neste ambiente todos os atores do fazer didático-pedagógico, a saber: pais, alunos, servidores de apoio, professores e gestores, cada um com sua responsabilidade, cabendo ao Estado, no caso das escolas públicas, garantir o pleno funcionamento das instituições formativas e das escolas para atender às necessidades da sociedade por uma educação de qualidade.

3.1 O estágio supervisionado em Geografia

Uma das práticas que aproxima a formação oferecida pela universidade e a prática na escola de educação básica é a do Estágio Supervisionado.

O Estágio Supervisionado em Geografia e as políticas públicas de formação docente, a exemplo do Subprojeto de Geografia do PIBID/UEPB Campus I, são oportunidades de reflexão das práticas docentes, no processo de formação inicial e continuada de professores. No âmbito da UEPB, a prática de Estágio Supervisionado é definida pela Resolução UEPB/CONSEPE/0145/2016, que aprovou o Projeto Pedagógico de Curso – Geografia.

De acordo com Projeto Pedagógico do Curso de Geografia, a carga horária total destinada aos componentes curriculares de Estágio Supervisionado será de 405 (quatrocentas e cinco) horas, a integralização do componente curricular é indispensável à obtenção do diploma de Licenciado em Geografia. O componente curricular será dividido em três etapas, a serem cumpridas a partir da segunda metade do curso, com a seguinte carga horária: Estágio Supervisionado I, com 105 horas; Estágio Supervisionado II, com 150 horas; Estágio Supervisionado III, com 150 horas.

Malysz, *in* (Passini et al, 2015, p. 19) pontua que os alunos dos cursos de licenciatura em geografia¹⁴ raramente desenvolvem projetos propositivos destinados à melhoria da qualidade do ensino para os níveis fundamental e médio, e, quando ocorre, não há o *feedback* para a escola. A preocupação da autora é pertinente e denota uma

¹⁴Os estagiários e professores em análise pertenciam a uma universidade da região Sul do país e foi proposta uma mudança na grade curricular além de uma parceria com a escola – campo de estágio, na qual foi aceito o desafio de um novo modelo de estágio, com a participação dos professores regentes nas discussões e reflexões da prática de ensino. (MALYSZ, *in*PASSINI et al, 2015, p. 20).

ausência de preocupação do componente de estágio em relação ao prévio conhecimento do espaço escolar, suas necessidades estruturais e pedagógicas, requerendo do licenciando e do supervisor/orientador de estágio um olhar diferenciado para esta parceria universidade escola básica na aplicação da teoria-prática, sem esquecer as necessidades do ambiente escolar.

O Projeto Pedagógico do curso de Geografia da UEPB contempla a relação teoria-prática e estimula a cooperação entre a universidade e a escola básica. Na disciplina Estágio Supervisionado I, na apresentação do estagiário aos professores regentes e aos gestores da escola de ensino básico escolhida, está previsto firmar um termo de compromisso de estágio entre as partes envolvidas, confirmando a importância deste momento na evolução acadêmica do licenciando e no contexto escolar. Nesta fase, o estagiário irá observar e analisar a prática docente do titular da disciplina de Geografia, tal análise deve considerar a práxis, à luz da didática e das teorias do ensino de Geografia. Os resultados da análise devem levar em conta a observação da prática de ensino e a vivência da realidade escolar e do planejamento de atividades na educação básica. (UEPB/PPC/GEOGRAFIA, 2016, p. 45).

Para os componentes curriculares de Estágio Supervisionado I e II, as cargas horárias de estágio serão realizadas nos níveis de Ensino Fundamental II e Médio, respectivamente. Contando com 150 horas de estágio, a carga horária é distribuída da seguinte forma: 30 horas de atividades teóricas – T -, 60 horas de atividades práticas – P – e 60 horas destinadas às atividades orientadas – O. Neste período, os licenciandos estagiários deverão realizar a regência escolar sob supervisão, seguindo os passos do planejamento prévio, que possibilitará o desenvolvimento de um projeto de pesquisa-ação na escola – campo de estágio, a partir da realidade das turmas onde é realizado o estágio. (UEPB/PPC/GEOGRAFIA, 2016, p. 45).

Aliado às práticas a serem desenvolvidas no Estágio Supervisionado está o desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação que será acompanhado pelo professor supervisor/orientador, além das aulas práticas elaboradas e ministradas pelo estagiário. O supervisor/orientador também subsidiará as metodologias de ensino e as orientações para coleta de dados da pesquisa-ação. O Projeto Pedagógico do Curso de Geografia contabiliza como carga horária de estágio supervisionado, as atividades desenvolvidas nas escolas de ensino básico, dos integrantes do Programa de Iniciação à Docência – PIBID. (UEPB/PPC/GEOGRAFIA, 2016, p. 46).

O componente curricular da prática de estágio proporciona a oportunidade inicial do aluno-estagiário estabelecer contato com a prática docente e aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas acadêmicas, embora as dúvidas ecoem quanto aos aspectos didáticos. A escolha dos conteúdos, a utilização do livro-texto, a análise, a pesquisa e a discussão sobre os conceitos próprios da Ciência Geográfica, são percursos a serem desenvolvidos pelos alunos. A prática de estágio, de acordo com o projeto pedagógico do curso, inicia com a observação das metodologias de ensino utilizadas pelo professor da disciplina, a estrutura e o cotidiano da escola, campo de estágio, para aplicação das observações, durante seu período de regência.

Uma das contribuições para a formação de professores relaciona-se a uma concepção atualizada e que contemple conteúdos teóricos que possam ser aplicados na prática docente. Schön *in* (Zeichner, 1993, p. 21) adverte que o “Professor deve aplicar a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola”. Para este autor, a reflexão ocorre em vários momentos da realidade escolar, ou seja, antes e depois da ação, com conversas reflexivas sobre sua prática e com as situações vivenciadas. O Pibid, como política de formação docente, pode ser exemplificado como uma prática exitosa desta aliança entre teoria e prática.

3.2 O subprojeto de Geografia do Pibid da UEPB e a relação teórico-prática.

O Subprojeto Geografia do Pibid/UEPB, como política pública, foi implementado visando à melhoria da formação inicial e continuada de professores, já que também proporciona a participação de docentes da educação básica como professor supervisor na escola. Ao contrário de outras políticas de formação inicial de professores, o PIBID proporciona uma maior interação entre a universidade e a escola básica, influenciando positivamente no ambiente escolar. Neste sentido, iniciaremos a análise da participação de egressos do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB, do percurso acadêmico, suas experiências, práticas, suas atividades na academia e nas escolas participantes do programa.

Para verificar a relação entre a prática e a formação inicial dos egressos do subprojeto de Geografia do Pibid da UEPB, foi solicitado que respondessem a um questionário, que dentre as perguntas, solicitou que descrevessem a experiência da participação no subprojeto.

Uma experiência prazerosa, um mecanismo que me possibilitou entender a docência, visto que é um déficit na formação acadêmica (Egresso de iniciação à docência 1, subprojeto de Geografia).

Uma excelente oportunidade enquanto graduando para aprimorar a prática docente diante a graduação (Egresso de iniciação à docência 3, subprojeto de Geografia).

Aprendizado e contato direto com a escola (Egresso de iniciação à docência 4, subprojeto de Geografia).

O PIBID é uma experiência ímpar que todos da graduação deveriam ter a oportunidade de participar, pois, enriquece e aproxima o graduando da realidade de um professor antes da prática do estágio nos períodos finais do curso. Desta forma, proporciona a vivência e compreensão da dinâmica do ambiente escolar, ou seja, a relação professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem, além de inserir o graduando no contexto de professor pesquisador, afim de desenvolver atividades e aplicar metodologias. Por fim, defino o PIBID como gratificante em minha formação acadêmica (Egresso de iniciação à docência 7, subprojeto de Geografia).

A análise depreendida das respostas dos egressos 1, 3, 4 e 7 indica a relevância da participação no subprojeto do PIBID como uma possibilidade de compreender a prática docente pela aproximação com a realidade da escola e da sala de aula. Destacou-se o desenvolvimento de atividades e aplicação de metodologias pela inserção no contexto do professor da escola de educação básica.

É possível verificar através das respostas dos egressos, a relação com os aprendizados pela participação no subprojeto do Pibid com o déficit da formação oferecida na graduação, dado que as práticas de ensino e estágio docente foram alteradas com a reformulação do PPC do curso que ocorreu no ano de 2016, com os alunos realizando o estágio supervisionado somente após a segunda metade do curso. O componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia I (ESG I) encontra-se integralizado ao currículo do curso apenas no 6º semestre, com carga horária de 105 horas, seguido do Estágio Supervisionado em Geografia II (ESG II) a ser cumprido no 7º Semestre, com carga horária de 150 horas, e o Estágio Supervisionado em Geografia III (ESG III), será integralizado ao currículo no 8º semestre, com carga horária de 150 horas. (UEPB/PPC/GEOGRAFIA, 2016, p. 62).

Quanto ao aspecto do déficit formativo na graduação, a maior crítica a este fato reside no retardamento das ações de reformulações curriculares que permitam aos licenciandos exercerem a relação teoria-prática como uma forma de fortalecimento da identidade docente. Gatti, (2014, p. 36) corrobora, explicando que

De um lado, alguns dados da demografia educacional podem sustentar reflexões que permitem a tomada de decisões para esse cenário e, de outro, análises da qualidade dos currículos oferecidos nos cursos de licenciatura

podem ser tomadas como ponto de partida para uma renovação formativa no que se refere aos profissionais professores. (GATTI, 2014, P. 36)

A autora ressalta a importância na renovação dos currículos de formação docente, e acreditamos nas potencialidades do Pibid como um programa de fomento da formação inicial e continuada de professores, com foco na formação profissional e não apenas na formação acadêmica. Cabe salientar que as práticas realizadas durante a participação do bolsista no programa visou esta formação profissional.

Nóvoa, (1999, p. 3) identifica que a ambiguidade de discursos esconde a pobreza das práticas políticas quanto ao trabalho docente. Para este autor, se

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (NÓVOA, (1999, p. 3)

Neste texto, o autor sugere que existe uma dicotomia entre o discurso político que desvaloriza a figura do professor como um profissional autônomo, cujas vozes nem sempre são ouvidas, face à condição de inferiorização que lhes é imposta, ao mesmo tempo em que lhes atribui a condição de artífices do futuro educacional do país.

A tarefa de ensinar, principalmente na escola pública, possui uma representação bastante negativa perante a sociedade. As pessoas associam a escola a um ambiente com muitos problemas, com falta de professores, com alunos desmotivados, com pouco interesse. Essa representação é veiculada pela imprensa, pelas pessoas e muitas vezes pelo próprio governo, quando não fornece os instrumentos necessários a um fazer didático-pedagógico que atendam às necessidades do ensino e da aprendizagem. Um dos exemplos é a ausência de livros didáticos nas escolas. Por esta razão, percebe-se que os “candidatos” a professores sentem certa insegurança na hora de encarar a docência. Uma das perguntas formuladas aos egressos do Pibid questionava: Como foi seu contato com a escola a partir do Pibid:

proporciona a vivência e compreensão da dinâmica do ambiente escolar, ou seja, a relação professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem. (Egresso de iniciação à docência 7, subprojeto de Geografia).

Zeichner, (2000, p. 7) em seu estudo, exemplifica que na sua prática de supervisor de estágio, os alunos com os quais trabalhava tinham que viver nas comunidades, para poder vivenciar o ambiente do local de trabalho. De acordo com o autor, o que se tem hoje não se refere a esta concepção, os professores vêm e trabalham

nas áreas pobres, mas não vivem lá. Este autor propõe que a pesquisa-ação realizada durante a aprendizagem acadêmica verse sobre a formação docente e sobre a parceria universidade e escola básica.

Sobre a possibilidade de aproximar a universidade da escola de educação básica na formação inicial de professores, no questionário destinado aos egressos do Subprojeto de Geografia do Pibid foi solicitado que os discentes descrevessem as atividades desenvolvidas nas escolas e as respostas obtidas foram:

Planejamento das aulas; construção de estratégias metodológicas para aulas; produções acadêmicas.(Egresso de iniciação à docência 1, subprojeto de Geografia).

Planejamento, produção de planos de aula, projeto de intervenção e prática docente, utilizando recursos didáticos: imagens, charges, filmes, etc. Por fim, produção de artigos.(Egresso de iniciação à docência 2, subprojeto de Geografia).

A minha proposta foi a resignificação das práticas tradicionalistas com a inserção do lúdico numa turma de 8º ano. Sendo assim, as atividades desenvolvidas incluíam jogos, debates, seminários e sobretudo uma conversação no tocante a realidade sócio espacial no qual o aluno se inseria enquanto agente transformante do espaço.(Egresso de iniciação à docência 5, subprojeto de Geografia).

Foram desenvolvidos projetos de intervenção pedagógica a partir da identificação das principais dificuldades dos alunos na disciplina E no uso de alternativas que viabilizassem avanços no processo de aprendizado dos alunos.(Egresso de iniciação à docência 7, subprojeto de Geografia).

As respostas dos egressos nos informam sobre o modo como o Pibid modificou os processos de ensino e aprendizagem na escola, relacionando os conteúdos curriculares com ludicidade, por exemplo. O desenvolvimento de materiais pedagógicos para utilização em sala de aula constituiu-se como um diferencial para a inserção do bolsista na realidade de sala de aula. A transformação do espaço da sala de aula se deu pela multiplicidade de saberes, entendendo alunos, professor e bolsistas como agentes formadores.

A profissão docente é caracterizada pela interlocução entre o professor e o aluno, esse processo de comunicação mútua, ou dialógica, através das metodologias de ensino, articulando métodos tradicionais e métodos inovadores, como explicitado nas falas dos entrevistados. A maior dificuldade encontrada pelos licenciando em estágio reside no fato de que os mesmos nunca tinham tido contato com a escola de ensino básico na condição de docentes, antes de ingressarem no programa de iniciação à docência. Considerando que a profissionalização depende da experiência e de exercitar o que foi

planejado, aplicando as teorias absorvidas na academia. Perguntados no questionário: Você exercia alguma atividade docente antes do Pibid? Todos os participantes responderam que não possuíam nenhuma experiência docente antes da inserção no PIBID e na chegada à escola básica.

Saraiva, *in* (Castro, 2013, p. 96) explica que a chegada dos bolsistas na escola resultou em um duplo estranhamento, com um grande número de bolsistas no ambiente escolar, apesar de que, por parte da escola, já havia experiência em receber participantes do programa, a quantidade de bolsistas, inclusive de outros subprojetos além da Geografia, surpreendeu a direção, enfatizou o autor. Por parte dos bolsistas, a chegada ao ambiente escolar é uma novidade.

Em uma pesquisa recente, realizada na Universidade Federal do Ceará – UFC, Araújo; Andriola e Coelho (2018, p. 5) destacaram que o PIBID contribuiu para que boa parte dos bolsistas se sentissem seguros para atuar como professores, superar suas inseguranças e dificuldades e desenvolvessem um desejo de atuar profissionalmente como docentes. Uma das perguntas formuladas no questionário versava sobre a experiência dos alunos/bolsistas após a inserção no PIBID e atuação na escola básica, a pergunta formulada foi: Como foi seu contato com a escola a partir do PIBID? Foram obtidas sete respostas. Os egressos responderam:

Foi ótimo, as possibilidades de adentrar ao mundo docente foram desafiadoras durante ao período de atuação. (Egresso de iniciação à docência 1, subprojeto de Geografia).

A partir do PIBID, pude ser inserida no ambiente escolar, me sentindo parte integrante da escola em que fiz parte. (Egresso de iniciação à docência 2, subprojeto de Geografia).

Obtive uma visão bem ampla de como funciona a escola a partir dos primeiros meses através da análise de observação. (Egresso de iniciação à docência 3, subprojeto de Geografia).

Bem mais tranquila e fluida. Me trouxe segurança. (Egresso de iniciação à docência 4, subprojeto de Geografia).

Ótimo, conhecer e interagir com o ambiente escolar no PIBID é uma oportunidade que o estágio não oferece, afirmo isso por experiência própria. (Egresso de iniciação à docência 5, subprojeto de Geografia).

Um laboratório de pesquisa/análise. (Egresso de iniciação à docência 6, subprojeto de Geografia).

Inicialmente tive um pouco de receio por se tratar de uma nova vivência, mas aos poucos me adaptei e foi muito construtivo causando impactos positivos em minha formação inicial. (Egresso de iniciação à docência 7, subprojeto de Geografia).

Nas respostas é possível perceber que o contato com a escola desmistificou o receio inicial da prática pedagógica, e aos poucos os discentes bolsistas foram se adaptando à nova condição de observadores e, posteriormente, regentes de ensino, colaboradores do processo de absorção do conhecimento. A noção de sala de aula como um laboratório, como um ambiente de interação, de oportunidades de crescimento, de formação inicial e continuada, que envolve os diversos atores participantes: professor coordenador de área, professor da licenciatura, docentes das escolas públicas participantes e bolsistas.

Nesse contexto, pode-se afirmar que o desempenho dos alunos do Pibid promoveu o reconhecimento de uma política pública educacional exitosa na formação inicial e continuada de professores, com um profundo acompanhamento por parte das instituições formadoras, no caso específico, da UEPB, que conseguiu, através da Coordenação Institucional do Pibid e da Coordenação de área do Subprojeto Geografia Pibid/CAPES, aperfeiçoar a gestão do programa no âmbito da licenciatura em Geografia com elevação do potencial dos discentes bolsistas participantes do programa e com relevância, ampliar a qualidade do trabalho das escolas públicas de ensino básico, estreitando os laços de cooperação entre a instituição formadora abrindo espaço para a pesquisa-ação e para a atuação do professor reflexivo. Com diálogo, colaboração e respeito mútuo.

O caminho entre a formação inicial de professores, para alcançar uma prática docente satisfatória, ou seja, aquela em que o futuro professor sinta-se preparado para tal, deve passar pela noção de reflexividade aliada a uma aproximação com a escola e a sala de aula de modo planejado, acompanhado e supervisionado por docentes com outras experiências para somar ao processo formativo. É, ainda, pelo entendimento de que o professor da escola de educação básica possui saberes necessários à formação do licenciando que será possível oferecer uma formação mais assertiva.

Nesse sentido, Castro (2018) destaca que

a relevância do PIBID para fomentar a formação de professores e alinhar as ações entre a universidade e as escolas de educação básica, que levou a resultados expressivos quanto às melhorias promovidas tanto na formação de professores quanto na inovação na atuação de profissionais na educação básica (CASTRO, 2018, p.9).

A autora informa sobre a formação via que relaciona as demandas de aprendizagem observadas nas escolas com a preparação dos bolsistas do Pibid para a atuação em sala de aula. As etapas preparativas no Pibid subsidiaram práticas docentes

que levaram em consideração o processo reflexivo do fazer docente a partir da observação da realidade escolar. Sobre o modo como se dá essa aproximação com a escola de educação básica, Castro salienta que:

A profissionalização docente requer o reconhecimento de que os processos formativos dos alunos é parte da elaboração necessária para implementar aprendizagens que tenham significados teórico-prático para provocar mudanças na realidade educacional. O PIBID deu ênfase a esses processos apresentando ao licenciando a escola como campo de possibilidade, fazeres e saberes constitutivos da prática docente. A docência foi remodelada e apresentada aos licenciandos com ações mais acertadas para o favorecimento de todos os envolvidos (CASTRO, 2018, p.10).

Assim como apresentado por Castro (2018) sobre uma nova forma de pensar a docência, observamos nas respostas dos egressos do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB sinalizaram para o modo como a formação no Programa promoveu a confiança na atuação em sala de aula, preparação mais acertada para os futuros professores e a supervisão do professor da educação básica como diferenciais para a formação inicial.

Em linhas gerais, é possível afirmar que a formação via Pibid promoveu melhorias nos cursos de licenciatura, sobretudo, na diminuição do abandono do curso e uma prática modernizada do estágio supervisionado ao aliar o professor da escola de educação básica em todas as etapas do processo de formação.

Em 28 de fevereiro de 2018 foi instituído pela Capes, o Programa de Residência Pedagógica em substituição ao Pibid, cujo artigo 1º define que a finalidade do programa é o de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica¹⁵.

Os objetivos do Programa de Residência Pedagógica se coadunam com os objetivos do Pibid ao propor o aperfeiçoamento da formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias¹⁶.

¹⁵ Portaria Capes Nº 38 de 28 de fevereiro de 2018 – Art. 1º

¹⁶ Portaria Capes Nº 38 de 28 de fevereiro de 2018 – Art. 2º

4 O PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL

O produto elaborado e analisado, como parte das exigências do mestrado profissional, foi uma oficina para elaboração de aulas teóricas e práticas sobre Geografia, numa abordagem da questão ambiental da atualidade. Assim a pesquisa com alunos do PIBID culminou com uma oficina de preparação de aulas teóricas e práticas visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

A deliberação por uma sequência didática considerou o fato de que o processo de ensino e aprendizagem implica na relação entre dois sujeitos que se propõem a socializar seus saberes, sem o viés do professor que sabe tudo, mas que se propõe a mediar o conhecimento, e do aluno passivo, que apenas ouve e observa sem participar do procedimento didático. Nóvoa, (1992, p. 26) indica que: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Oliveira, (2013, p. 53) define sequência didática como sendo “um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada [...]”. Por facilitar a integração dos objetos do conhecimento e a sistematização do ensino, é a técnica mais apurada para a realização da aula efetiva e requer a necessária participação dos alunos.

4.1 Sequência didática para a aula teórica

Título: Sequências Didática: Hidrografia Ambiental do Brasil: o caso de Brumadinho - MG.

- Tema a ser trabalhado:

Impactos ambientais a jusante da bacia hidrográfica do Rio Paraopeba – Brumadinho – MG.

- Turmas envolvidas: 1ª Série do Ensino Médio.
- Problematização:

Considera-se a bacia hidrográfica como o elemento fundamental na análise do ciclo hidrológico e suas etapas de escoamento, infiltração e percolação que integram a

fase terrestre. Silva, (1995) avalia que o termo bacia hidrográfica refere-se a uma compartimentação geográfica natural, delimitada por divisores de água e drenado por afluentes e subafluentes.

A preocupação com a bacia hidrográfica deve-se ao fato de que os recursos hídricos são essenciais à vida humana, seja pelo consumo de água para a dessedentação de humanos e animais, seja para o uso agrícola com a irrigação.

Outra preocupação reside no fato de que os impactos ambientais afetam diretamente os cursos de água como rios e mananciais, devido a prováveis causas elencadas a seguir: ocupação indevida do solo, uso inadequado da água, desflorestamento de matas ciliares, assoreamento do leito dos rios, construção e falta de manutenção de barragens, proximidade com centros urbanos, dentre outros possíveis fatores de degradação.

- Planejamento dos conteúdos:

O planejamento do conteúdo levou em consideração os seguintes objetos do conhecimento:

1. Ciclo Hidrológico
2. Conceitos de bacia hidrográfica e impacto ambiental;
3. Características da bacia hidrográfica em estudo;
4. Intervenções antrópicas no ambiente em estudo;
5. Aproveitamento econômico dos recursos da bacia hidrográfica;
6. A relação entre hidrografia e relevo (montante e jusante)
7. Impactos ambientais

- Objetivos a serem atingidos:

Objetivo Geral:

Analisar e compreender os impactos ambientais provocados pelo rompimento da Barragem do feijão em Brumadinho – MG, levando em conta os aspectos naturais, humanos e culturais ao longo da bacia hidrográfica do rio Paraopeba.

Objetivos específicos:

1. Discutir as condições ambientais da bacia do rio Paraopeba, e identificar os elementos de ordem natural, econômica e social visando a construção de hipóteses e conceitos.

2. Utilizar diferentes escalas de tempo e espaço para entender como as sociedades se apropriaram do espaço.
3. Organizar as relações entre objetos, situações, fenômenos, grupos sociais e econômicos relacionados aos impactos ambientais na bacia em estudo.

- Sequência de atividades didáticas:

- Aula expositiva e dialogada sobre a distribuição dos recursos hídricos e bacias hidrográficas e gestão de bacias hidrográficas.
- Formação de grupos para estudo e análise do material
- Localização e mapeamento dos locais que sofreram impactos ambientais.
- Elaboração de relatório com o material analisado.

- Cronograma:

Para realização das atividades didático-pedagógicas serão utilizadas 06 horas-aulas de 50 minutos, cada.

- Avaliação:

A avaliação dos conhecimentos adquiridos constará da observação do envolvimento dos alunos com a atividade proposta e da entrega do relatório dos impactos ambientais identificados e localizados.

EXPECTATIVA: O que é esperado ao ser ministrado este conteúdo.

Para o Professor:

Na ministração dos objetos do conhecimento espera-se que sejam abordados:

- as relações de causalidade dos fenômenos;
- aspectos da análise ambiental quanto à ocupação de matas ciliares e do desmatamento para a formação das barragens de rejeitos;
- a interpretação cartográfica dos mapas temáticos sobre a região em estudo;
- a descrição dos conceitos geográficos atinentes ao tema Hidrografia e correlatos;
- a localização geográfica e a necessidade de uso de novas tecnologias com mo SIG – Sistema de Informações Geográficas;
- a importância da pesquisa sobre dados socioeconômicos da região em estudo;

- associar e relacionar a responsabilidade individual e coletiva (a partir da ética e do bem comum dos impactos ambientais na região em estudo.

No Processo de Avaliação:

- Identificar os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao conteúdo abordado;
- reconhecer as competências e habilidades adquiridas durante as aulas e sua aplicação na resolução de situações-problema.

Para os alunos:

- Analisar a ação antrópica e sua reação de causalidade com a área em estudo;
- identificar os impactos ambientais resultantes do rompimento da barragem, na vegetação e nos cursos de água pertencentes à bacia hidrográfica em estudo.
- compreender os conceitos básicos da Geografia no que se relaciona ao lugar, o território, à paisagem natural e a paisagem modificada e às ações antrópicas.
- Identificar se as boas práticas de desenvolvimento sustentável foram aplicadas na área em estudo.
- aplicar os conhecimentos de cartografia temática para localizar e mapear a área em estudo.
- sistematizar os trabalhos em equipe para entender a importância do trabalho em cooperação.

Aferição do objetivo de aprendizagem

O aprendizado dos alunos pode ser acompanhado a todo o momento; deste modo, atente para a participação de cada um durante as aulas desta sequência didática.

Nas aulas, a conversa inicial, bem como a análise, a comparação e a confecção dos mapas temáticos, permitem engajar os alunos na temática dos problemas ambientais, para que compreendam como a apropriação do espaço está relacionada à produção e ao consumo de diferentes mercadorias. O aprendizado deles pode ser aferido com base nas discussões propostas e/ou nas sínteses produzidas.

Referência Bibliográfica:

ROSS, J. L. S. (Org.). Geografia do Brasil. 6ª Ed., 1. Reimpr. – São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2011.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A AULA PRÁTICA

Título: Aula de Campo – Espaço Geográfico Paraibano – as mesorregiões do Agreste e Mata Paraibana

- Tema: Regionalização do espaço geográfico paraibano

Proposta de Aula De Campo - Campina Grande – João Pessoa – Cabedelo – Pb.

Mesorregiões do Agreste a da Mata Paraibana.

- Turmas envolvidas: 9º Ano do Ensino Fundamental II.

- Problematização:

O espaço geográfico é o produto da atividade social sobre um substrato natural. O seu estudo exige o reconhecimento das dinâmicas distintas que o permeiam.

O “tempo da natureza” regula os processos biogeoquímicos e físicos que ocorrem na biosfera. O “tempo da história” regula a atividade humana de construção do espaço geográfico, e, por isso, é o ponto de partida do estudo.

- Objetivos a serem atingidos:

Objetivo Geral:

Esta aula de campo tem como objetivo ampliar o conhecimento dos alunos quanto à formação, desenvolvimento e ocupação demográfica e econômica das Mesorregiões da Mata Paraibana e Agreste Paraibano.

Objetivos Específicos:

1. Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas do espaço geográfico paraibano.
2. Comparar, analisar e sintetizar a densidade das relações e transformações do espaço geográfico em diferentes escalas de tempos e espaços.

- Planejamento dos conteúdos

1. Conceitos de região e regionalização do espaço geográfico;
2. Características naturais, econômicas, sociais, históricas e culturais das mesorregiões do Agreste Paraibano e Zona da Mata Paraibana.

- Sequência de atividades didáticas:
 - Aula expositiva e dialogada sobre Região e regionalização do espaço paraibano.
 - Aula de campo: Campina Grande – João Pessoa - Cabedelo

- Avaliação:

Observação do envolvimento dos alunos durante a aula de campo – Entrega de um relatório de campo com as observações e explicações anotadas sobre os aspectos naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas do espaço geográfico paraibano.

Aferição do objetivo de aprendizagem

O aprendizado dos alunos pode ser acompanhado a todo o momento; assim sendo, provoque a participação de cada um durante a aula de campo visando ao aproveitamento do conteúdo proposto e das áreas visitadas.

Durante o percurso, é necessária a análise do mapa da Paraíba. A comparação da leitura cartográfica com o percurso permite engajar os alunos na observação do espaço e suas contradições. O aprendizado deles pode ser aferido com base nas discussões propostas e/ou nas sínteses produzidas.

Aula Prática
Regionalização do Espaço Geográfico Paraibano
Mesorregiões do Agreste Paraibano e da Mata Paraibana
Campina Grande – João Pessoa – Cabedelo – Pb

1ª. Parte do roteiro

- 1ª Parada: Saída 7:00 Hs. – Colégio - Bairro Mirante
Campina Grande
Altitude_____
- Quilometragem_____
- Superfície da Borborema.
- 2ª. Parada: Riachão do Bacamarte
Altitude_____
- Quilometragem_____
- Sopé da Borborema
Contrafortes ou Esporões da Borborema.
- 3ª. Parada: Cajá
Altitude_____
- Quilometragem_____
- Depressão Sub-litorânea
- 4ª. Parada: Entrada para Sobrado (Próximo a Café do Vento – Posto Rodoviário Federal). Contato entre o cristalino e o sedimentar (Formação Barreiras)
Baixos Planaltos Costeiros – Tabuleiros
- 5ª. Parada: Canal do Rio Paraíba
Vale do Rio Paraíba: - Terraços- Encostas
Altitude_____
- Quilometragem_____
- 6ª. Parada: Santa Rita
Tabuleiros costeiros / várzea do Rio Paraíba.

2ª. Parte do Roteiro – O URBANO EM JOÃO PESSOA E CABEDELO

- 1ª Parada - Hotel Globo – Rio Sanhauá – Varadouro – Centro antigo de João Pessoa
- 2ª. Parada - Parque Sólton de Lucena – Lagoa – Praça João Pessoa.
- 3ª. Parada - Vale do Jaguaribe – Rua Aurora – Bairro Miramar – Jaguaribe – Timbó.
- 4ª. Parada - Farol do Cabo Branco. - Falésias Vivas.
- Almoço - Restaurante a combinar
- 5ª. Parada - Rua Valda Cordeiro
Falésia Morta – Encosta da Falésia
Conjunto João Agripino
- 6ª. Parada – Fortaleza de Santa Catarina

7ª. Parada – Praia do Jacaré
 Estuário do Rio Paraíba
 Restinga de Cabedelo – Ilha da restinga

Fim do Trabalho de Campo.
 Retorno à Campina Grande.

Observações: Considerando o roteiro a ser observado e um relatório a ser elaborado, os alunos devem realizar pesquisas bibliográficas – No Atlas Geográfico da Paraíba e Atlas Escolar da Paraíba.

Importante: Conduzir caderneta para anotações e registro das informações no campo, máquina fotográfica, mapas e o roteiro fornecido.

- Lembrar de trajar roupas leves, bonés para proteção contra o sol forte, óculos escuros de proteção, água em abundancia, tênis.

EXPECTATIVA: o que é esperado ao ser ministrado esse conteúdo.

Professor – os professores ao ministrar estes conteúdos precisam:

- contextualizar historicamente e geograficamente as mesorregiões a serem visitadas na aula de campo.
- mostrar aos alunos que a territorialidade nas áreas em estudo é fonte de conflitos diversos.
- aplicar os conceitos de região e regionalização no âmbito do estado da Paraíba;
- explicar a diferença entre urbanização e crescimento urbano.
- localizar geograficamente, com uso da cartografia ou do GPS – Sistema de Posicionamento Global - as áreas de interesse para os estudos de campo.
- Identificar e contextualizar a importância do estuário do rio Paraíba, para o turismo e a economia do estado da Paraíba.

Aluno: os alunos envolvidos na aula de campo deverão:

- compreender o contexto histórico-geográfico da ocupação territorial do estado da Paraíba;
- entender os conceitos próprios da Geografia: lugar, região, espaço e território;
- compreender a diferença entre urbanização e crescimento urbano.
- usar a cartografia para a localização geográfica, se possível, com uso do GPS.
- identificar os diferentes usos econômicos do estuário do rio Paraíba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tessitura da formação de professores, através da licenciatura em Geografia, da participação de licenciandos no Pibid e o método de ensino baseado na sequência didática compuseram essa dissertação. Apresentou as teorias que embasaram a revisão sobre a formação de professores, as reflexões sobre a prática docente, as experiências na sala de aula, as metodologias utilizadas, a apropriação dos recursos didáticos pedagógicos tradicionais e inovadores pelos egressos do Pibid, a partir das perspectivas formativas relacionadas às experiências adquiridas no subprojeto Geografia.

Nesse contexto, ao discorrer sobre o desenvolvimento da pesquisa que subsidiou o desenvolvimento da dissertação, os resultados oferecem Subsídios para o fazer pedagógico de futuros professores de Geografia, com base na perspectiva do professor pesquisador e reflexivo. A pesquisa, nos referenciais teóricos, permitiu identificar as tendências formativas docentes a partir das leituras e análises dos estudos referentes à formação de professores, com ênfase no processo formativo de licenciandos em Geografia, a realidade da academia e as dificuldades encontradas durante a graduação.

Entende-se que, a prática de ensino não pode estar desvinculada das teorias acadêmicas comprometidas com o fazer pedagógico, as concepções formativas acarretam mudanças ou tentativas de mudança, tanto na universidade, como formadora, quanto na prática de ensino. Esses pressupostos, ainda hoje, repercutem na formação inicial, muitas vezes, com o desvirtuamento dos ambientes formativos, com uma formação geralmente baseada na teoria sem articulação com a prática. Nóvoa (1999, p.6) ensina que “a profissionalização dos professores está dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental”. Para ele, a valorização dos saberes docentes está atrelado ao fato de que o professor precisa saber mais do que já sabe. A constante busca por conhecimento pode vincular-se à postura reflexiva do seu fazer docente e contribuir para as melhorias dos processos de ensino e aprendizagem como um todo.

Nessa dissertação, observou-se que um dos maiores desafios da articulação entre a formação de professores e a prática docente é o de aliar o ensino realizado na academia com a inserção do licenciando na escola básica, não apenas pelas questões didático-pedagógicas, mas por vários aspectos. Chauí (2018, p. 238) chama a atenção para a fragmentação dos cursos de graduação e pelo avanço das licenciaturas curtas,

que, por um lado, atendem aos estudantes na perspectiva de obtenção de um diploma de curso superior, por outro lado, respondem pela redução dos custos do Estado. Além disso, ainda persiste um distanciamento entre o ambiente acadêmico e as escolas básicas, apesar dos muitos esforços para minimizar o impacto entre a formação e a atuação dos profissionais.

Uma tentativa de minimizar os efeitos dessa lacuna vem sendo preenchida com a proposta formativa do Pibid de inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública, proporcionando-lhes a oportunidade da formação integral e da articulação real entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica. A produção de conhecimento é o ponto alto do programa, articulando a participação colaborativa na formação de futuros professores.

Um destaque nas contribuições que advém da participação no Pibid, foi analisada a partir das análises das produções dos egressos do Pibid, e aplicadas no cotidiano das escolas. As escolas conveniadas localizam-se nas áreas mais vulneráveis da cidade de Campina Grande, com uma carência de boas práticas que proporcionem uma maior participação do alunado, durante as aulas, a partir do intercâmbio entre teoria e prática docente inovadora. Observa-se que a inserção do programa nas escolas proporciona uma formação com práticas mais acertadas e contribui para a melhoria dos resultados escolares com o engajamento dos alunos da escola nas propostas elaboradas pelos bolsistas do Pibid. Pode-se citar as sequências didáticas elaboradas a partir da observação do contexto escolar e com a orientação do professor da escola (supervisor). O encadeamento proposto pelo Pibid permitiu aproximar a produção da universidade com a da escola de educação básica numa perspectiva formativa.

As produções analisadas, apesar de problemas pontuais, como a ausência de referencial teórico em algumas sequências didáticas, foram capazes de mobilizar competências e habilidades dos alunos dos níveis de ensino fundamental e médio, que puderam articular seus saberes com a realidade vivida no cotidiano do entorno da escola onde estudam, chamou-me a atenção um projeto denominado: “Prazer, zona leste”, no qual foi possível identificar alguns conceitos próprios da Geografia como lugar, região, território, espaço natural e espaço geográfico.

Os licenciandos, participantes do Pibid no cumprimento dos objetivos relacionados ao programa de iniciação à docência, que preconiza a valorização da prática docente a partir da inserção dos discentes nas escolas de ensino básico, já na primeira metade do curso da licenciatura, com vistas à formação inicial, possibilitaram

que a universidade se aproximasse do universo da escola. Desse modo, os licenciandos participaram de momentos de reflexão e observação das práticas de ensino e puderam imergir no ambiente da sala de aula e aplicar as teorias absorvidas no curso de Geografia a partir da relação teoria-prática, sempre com o acompanhamento do professor da disciplina, supervisor do Pibid e pelo professor coordenador de área do subprojeto Geografia UEPB/CAPES vinculado ao programa. Vale destacar que o tripé coordenador, supervisor, bolsista configura-se como a base para repensarmos a formação de professores.

Aliado a esse processo de análise da produção do subprojeto de Geografia do Pibid/UEPB, foi aplicado um questionário com alguns alunos egressos desse subprojeto. O questionário sinalizava para a participação livre de cada um dos voluntários, que puderam se expressar livremente sobre sua participação como bolsistas do Pibid. A sequência de perguntas iniciais considerou a identificação do participante, como forma de validar a pesquisa, em seguida uma sequência de questões objetivas, de escolhas diretas. Posteriormente, as questões foram abertas com temas sobre a participação dos inquiridos no Pibid e suas experiências no programa. De uma forma complementar, buscamos também analisar a grade curricular do curso de Geografia, objeto da pesquisa, com o objetivo de demonstrar os componentes curriculares que compõem a licenciatura em questão.

Na análise do questionário, aplicado com os egressos do Pibid, pode-se constatar que é unânime a aprovação de cada bolsista participante, com excelente referência aos resultados obtidos durante a participação no programa e ao desenvolvimento da prática docente. Embora boa parte dos entrevistados ainda não esteja atuando em sala de aula, os que já atuam como professores adotam as metodologias e práticas de ensino adquiridas durante as suas participações no programa na prática docente.

Os dados analisados e triangulados apontaram os caminhos da formação docente e suas contradições, exemplificadas na questão da desvalorização do trabalho docente, quase sempre responsabilizado pelos fracassos na escola, e, ao mesmo tempo é apontado como a esperança para a melhoria do futuro do país.

Outrossim, observou-se uma certa romantização no discurso dos entrevistados que não apontaram grandes dificuldades e desafios no seu fazer docente. A realidade do cotidiano escolar é permeado por desafios diários e constantes, exemplificados pela

violência, pelo desinteresse dos alunos durante as aulas, por falta de materiais didáticos e pedagógicos.

No decorrer da pesquisa, foi possível, ainda, identificar a realidade social e as necessidades dos professores em formação. Diante desta constatação, na qualidade de professor pesquisador, realizou-se o desejo de contribuir, mesmo que de maneira indireta, no processo de formação docente, oferecendo subsídios para novos trabalhos.

Com base no referencial das produções do Pibid e do referencial teórico, foi delineado o produto dessa dissertação nos moldes da Sequência Didática Interativa “Hidrografia Ambiental do Brasil: o caso de Brumadinho – MG” e a Aula de Campo – Espaço Geográfico Paraibano – as mesorregiões do Agreste e Mata Paraibana, que visaram proporcionar a participação do aluno na sua autonomia e construção do conhecimento e colaborar para que os licenciandos possam se espelhar na elaboração de materiais pedagógicos para a melhoria de suas práticas de ensino.

Pela análise apresentada, considera-se que os objetivos do trabalho foram alcançados, com a identificação das perspectivas formativas a partir do subprojeto Geografia Pibid/UEPB, a colaboração do Pibid na formação docente como política pública exitosa, na medida em que os licenciandos incorporam os saberes aprendidos e aplicam no seu cotidiano com práticas inovadoras, já que na escola, todos são participantes do processo de organização do espaço educativo e artífices na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas** – São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e nova racionalidade** – Porto Alegre: Artmed, 2001.

AMADOR M. B. M.; BENINI, S. M. A. (Orgs.) **A complexidade do lugar e do não lugar numa abordagem geográfica-ambiental**– Tupã: ANAP, 2016.

ANDRADE, M. C. **Geografia Econômica**. São Paulo: Atlas, 1981.

ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013 – Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/753/526> - acesso em 05/01/2019.

_____. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões – **Ensaio: aval. pol. pub. educ.** Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan/mar/, 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-213.pdf - acesso em 23/01/2019.

ARAÚJO, A. C.; ANDRIOLA, W. B.; COELHO, A. A. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas – **Educação em Revista** – Belo Horizonte, n 34, e172839, 2018 – Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/?artigo=programa-institucional-de-bolsa-de-iniciacao-a-docencia-pibid-desempenho-de-bolsistas-versus-nao-bolsistas> – acesso em 22/05/2019.

AULETE, C. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo de língua portuguesa** – Rio de Janeiro: Lexicom, 2011.

BRABANT, J.M. **Crise da Geografia, crise da escola** in OLIVEIRA, A. O. (org.) Para onde vai o Ensino de Geografia? – 9ª Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2010. (Repensando o Ensino).

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1999.

_____. **Diretrizes Para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior** – Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf – acesso em 25/01/2019.

_____. **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, Orientações curriculares para o ensino médio. volume 3 2006.133 p.. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf> acesso em: 13/02/2018.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. PCN+Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais– Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**- Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, CNE/CEB, 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf - acesso em 21/05/2019.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010** - Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.– Brasília, CNE/CEB, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> acesso em 21/05/2019.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm - acesso em: 26/06/2017.

_____. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007** - Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11502.htm - acesso em: 22/04/2018

_____. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009** - Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm - acesso em: 22/04/2018.

_____. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 26 jun. 2018.

_____. **CAPES - PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018** Institui o Programa de Residência Pedagógica – Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2384/portaria-capes-n-38> - acesso em 08/05/2019.

BOLIGIAN, L.; ALVES, V.. **Geografia espaço e vivência** . 5.ed. São Paulo: Atual, 2015.

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Great Teachers: How to Raise Teacher Quality and Student Learning in Latin America and the Caribbean**. Overview booklet. Washington, D.C.: Banco Mundial. 2014. Tradução em Português. Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe

BUARQUE, C. **Formação e invenção do professor no século XXI**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2011. p. 146.

CALLAI, H. C. **A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica** In: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. de (Orgs.). **Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia** – Goiânia: NEPEG, 2010.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O lugar: mundialização e fragmentação. In: SANTOS, M. et. al. (Org.) **O novo mapa do mundo: fim de século e globalização**. São Paulo: Hucitec, 1997.

CASTANHEIRA, M. L - **Aprendizagem contextualizada: discursos e inclusão na sala de aula**. 2ª ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Ceale, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, FaE/UFMG : Autêntica, 2010.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. de (Orgs.). **Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia** – Goiânia: NEPEG, 2010.

CASTRO, P. A; MATTOS, C. L. G. Sentidos da escola: fazeres, deveres e saberes. **Revista Teias** v. 12, n. 25, 17-32, maio/ago. 2011 – Ética, Saberes & Escola.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas**. Anais do 1º Seminário Nacional: currículo em movimento - Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/...geografia-realidade-escolar.../file> acesso em 19/03/2018.

_____. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. CAVALCANTI, Lana de Souza. Em: CASTELLAR, Sônia (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-68.

CHAUI, M. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Organização de Homero Santiago. -1ª ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

COSTA, M. R. N. **Como normatizar trabalhos acadêmicos: projetos, monografia e artigos**. Recife: Fundação Antonio dos Santos Abranches, 2ª edição, 2013.

DIEHL, A.A; TATIM, D.C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. – São Paulo: Prentice Hall, 2004.

FAGUNDES, T. B. **A Pesquisa Docente**: sobre o conceito de professor pesquisador na formação inicial de agentes de letramento. Rio de Janeiro: UERJ, Dissertação de Mestrado, 2011, 159 pp. Disponível em: http://proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-571-ME.pdf - acesso em 05/05/2019.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na formação de professores. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE** – Campus de Foz do Iguaçu - v. 10, nº 1, 1º semestre de 2008 - Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/issue/view/347/showToc>>, acesso em 29 jun. 2017.

FIGUEIREDO, R. **Metodologia de Pesquisa**: como pesquisar, planejar, executar e escrever um trabalho científico / 2ª Ed. – João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. (pesquisadores) **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GABRIEL, M. **Educ@r**: a (r)evolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.

GARCIA, C. M. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação** Set/Out/Nov/Dez 1998 n.º 9 – Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_09.pdf> -acesso em 14/06/2018.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, nº. 100, p. 33-46. Dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014. Disponível em: <www.revistas.usp.br> Início > Arquivos > n. 100 (2014): Educação> acesso em 19/05 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela – São Paulo: Cortez, 2009

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 21/04/2019.

KAERCHER, A. N. **O gato comeu a Geografia crítica?** alguns obstáculos a superar no ensino – aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. (Orgs), **Geografia Em Perspectiva: Ensino E Pesquisa**, São Paulo, Contexto, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

- LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte, Ed. da UFMG, 2002.
- LEITE, F. T. Metodologia Científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografia, dissertações, teses e livros – Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2008.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L.; MENDONÇA, C. **Território e sociedade no mundo globalizado**. Ensino Médio 3. São Paulo: Saraiva, 2016, 3ª Ed.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. – São Paulo: Cortez, 1994.
- MALYSZ, S. T. Estágio em parceria universidade-educação básica in PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.) **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado** – 2. Ed. 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.
- MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A., Orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- MELO, J. A. B. Ensino de Geografia e práticas curriculares: reflexões a partir da Prática de Ensino do Curso de Licenciatura em Geografia/CEDUC/UEPB in XAVIER, R. A.; REINALDO, L. R. L.; DAMASCENO, J. **Práticas Geográficas: experiências de pesquisa e ensino de geografia no estado da Paraíba**. – Campina Grande: EDUEPB, 2017.
- MELO, M. T. L. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99. In: PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.
- Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1999.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais– **Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 2002.
- MONBEIG, Pierre. Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa. In: _____. **Novos estudos de geografia humana brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1957.
- MORAES, A. C. R. (Org.). **Ratzel** – Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Editora Ática, 1990. pp. 9-10.
- MORAES, R. Análise de Conteúdo, **Educação**, Porto Alegre, ano 22, n. 37, p. 7-37, 1999.
- MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. de (Orgs.). **Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia** – Goiânia: NEPEG, 2010.

MORAIS, N. R.; ASSIS, L. F. O PIBID como aporte da formação continuada do professor de Geografia. **ParaOnde?**, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 106-113. 2018. Edição Especial: XII ENANPEGE – disponível em <http://seer.ufrgs.br/paraonde> - acesso em 21/01/2019.

MOREIRA, J. C.; SENE, E. **Projeto Múltiplo: geografia**, 1ª Ed. - São Paulo: Scipione, 2014.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. *Cuadernos de Pedagogía*- nº 286, Dezembro de 1999. Disponível em: repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf – Acesso em 30/05/2019.

OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

OLIVEIRA, A. U. **Para onde vai o ensino de geografia?** 9ª Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, C. D. M. **Sentidos da Geografia Escolar** – Fortaleza: Edições UFC, 2009, 222 p. Il.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática Interativa no processo de formação de professores** – Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

PARAÍBA. **Secretaria de Estado da Educação e Cultura**. Coordenadoria do Ensino Médio. Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba: Ciências Humanas e Suas Tecnologias / Girleide Medeiros de Almeida Monteiro (Coordenação Geral). João Pessoa: [s.n.], 2006. 186 p.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Orgs.) **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado** – 2. Ed. 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995 - Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/839> - acesso em 02/02/2019.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. S. Paulo, Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, J. M. R. **O custo de uma educação de qualidade**. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELI, T. I. e CACETE N. H. **Para ensinar e aprender Geografia** – 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.) **Práticas Pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REGO, N. Unidade (Divisão) da Geografia e o Sentido da Prática. In: _____. **Ensino de geografia em questão**. São Paulo: AGB/M.Zero, 1987.

SACRISTÁN, J. G. **Tendências investigativas na formação de professores**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, E. S. O Professor como mediador no processo ensino-aprendizagem. In: **Revista Gestão Universitária**, n.40, nov., 2004. Disponível em: <<http://www.redemebox.com.br/>>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 4ª edição. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____. SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia**. Hucitec. São Paulo 1988.

SANTOS, J. R.; MÁXIMO, D. R.. Biologia e Geografia em foco: a interdisciplinaridade como investigação da interface entre teoria e prática além dos muros da escola. **Educação Pública**, v. 19, nº 4, 19 fev. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cederj.edu.br> – acesso em 15/04/2019.

SÃO PAULO (Estado) **Secretaria da Educação**. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo: SEE, 2010.

SARAIVA, L. A. P. O PIBID e as atuais metodologias de ensino-aprendizagem em Geografia: apreensões a partir da E.E.E.M.I.P.Dr.Hortênsio de Sousa Ribeiro (PREMEN), Campina Grande/PB in CASTRO, P. A. C. (Org.) **Desafios e perspectivas na profissionalização docente Pibid/UEPB-** v. 2 [Livro eletrônico]. - Campina Grande: EDUEPB, 2013.

SILVA, A. M. **Princípios Básicos de Hidrologia**. Departamento de Engenharia. UFLA. Lavras-MG, 1995.

SILVA, E. A. C.; FURQUIM JÚNIOR, L. **360º geografia em rede: parte 1, 2 e 3**. São Paulo: FTD, 2015.

SILVA, S.C.L. **Produção textual e tecnologias: um estudo etnográfico de uma sala de aula de língua portuguesa da educação básica**. Dissertação (Mestrado profissional em formação e Professores). Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA NETO, M. F. **Aula de geografia e algumas crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2008.

_____. A Aula. **Geografares**, Vitória: n. 2, 2001. pp. 115-120. Disponível em: periodicos.ufes.br/geografares – Acesso em 29/06/2018.

SUDEMA - **Atualização do Diagnóstico Florestal do Estado da Paraíba** - João Pessoa: Superintendência para o Desenvolvimento do Meio Ambiente – SUDEMA. 2004. Disponível em: www.paraiba.pb.gov.br/sudema - acesso em 21/05/2019.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites - **Cadernos de Pesquisa** v.48 n.168 p.388-411 abr./jun. 2018 – disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5271/pdf> acesso em: 19/05/2019.

TERRA, L.; ARAÚJO, R.; GUIMARÃES, R. B. **Conexões: estudos de geografia geral e do Brasil**: Volume único. 3. ed.. São Paulo: Moderna, 2016.

TUAN, Y. **Topofilia** estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

UEPB. **Universidade Estadual da Paraíba**. Projeto Pedagógico de Curso -PPC: Geografia (Licenciatura). Universidade Estadual da Paraíba – CEDUC, Núcleo docente estruturante. – Campina Grande: EDUEPB, 2016.

URBANA, L. **Perfeição**. São Paulo: © EMI-Odeon/Universal Music, 1993.

URBANA, L. **Geração Coca-cola**. São Paulo: ©EMI-Odeon/Universal Music, 1984.

VESENTINI, J. W. A Formação do Professor de Geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

XAVIER, R. A.; REINALDO, L. R. L.; DAMASCENO, J. **Práticas Geográficas: experiências de pesquisa e ensino de geografia no estado da Paraíba.** – Campina Grande: EDUEPB, 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / tradução: Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre : Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação docente.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article> - acesso em 21/05/2019.

_____. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola – **Presença Pedagógica**, (Entrevista) v. 6, n. 34, jul/ago. 2000. (transcrição e tradução de Carlos Alberto Gohn). Disponível em: <https://pt.slideshare.net/viviprof/k-zeichner-entrevista> - acesso em 21/05/2019.

_____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas** – Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE

MEMORIAL REFLEXIVO – TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Neste capítulo apresentam-se os caminhos formativos trilhados na minha formação¹⁷ e atualizações necessárias para a prática docente. Apresentamos as memórias da minha vida educacional, desde a educação básica até chegar ao Mestrado Profissional em Formação de Professores, passando pela formação do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, ambos na Universidade Estadual da Paraíba.

Demonstraremos um recorte das minhas atividades escolares e minhas reminiscências de um período extremamente rico, próprio da trajetória de vida, percorrida por mim até o presente momento. Dividimos essa trajetória em três partes compreendidos em: Memórias da Educação Básica, Formação Acadêmica e Continuada e Trajetória Profissional. Apresentaremos a evolução da formação educacional e a escolha da profissão docente até chegar à condição de professor. Iniciamos descrevendo as memórias da educação básica, no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio. Na sequência apresentamos a formação superior na Licenciatura em Geografia, a formação continuada, a Especialização e os primeiros passos no Mestrado Profissional em Formação de Professores. Finalizamos a narrativa com a trajetória profissional docente, as dificuldades e desafios e as perspectivas da profissão. Esse recorte buscou as memórias, desde o primeiro contato com as experiências pessoais e profissionais adquiridas, passando pelo ingresso na Universidade para a graduação e, atualmente, na pós graduação.

2.1 Memórias da Educação Básica: onde tudo começou

Para iniciar esta narrativa memorial, gostaria de apresentar minhas origens. Nascido no dia 12/05/1968, na cidade de Campina Grande, PB. Sou o primeiro, dos cinco filhos, do casal João Ermiro de Pontes e Rita Sales de Pontes, já falecidos. Meu pai é natural da cidade de Teixeira e minha mãe de Alagoa Nova, ambas no estado da Paraíba.

¹⁷Em alguns trechos utilizaremos a narrativa na primeira pessoa por se tratar do relato pessoal da minha formação e atuação como professor da disciplina de Geografia. É importante destacar o modo como minha trajetória profissional me permitiu refletir sobre o processo de formação de professores apresentado nesta dissertação pela análise da atuação e produção do subprojeto do Pibid/UEPB de Geografia do campus I.

A origem familiar de meus pais é bastante peculiar, pois existem na minha família vários casos de casamento consanguíneo. Meu pai era tio de minha mãe. Ou seja, havia uma grande proximidade entre meus pais, criados num ambiente rural, sem muitas oportunidades de crescimento escolar. Logo cedo, meu pai migrou para o Rio de Janeiro em busca de melhores oportunidades de trabalho, porém sem grandes avanços na condição de aprendizagem educacional escolar.

Quando meus pais casaram, vieram morar em Campina Grande, inicialmente, na rua XV de Novembro, no bairro da Palmeira e, posteriormente, na rua Sindolfo Montenegro, no bairro de Santo Antonio, foi ali que, ainda muito novo, aos seis anos de idade, dei os primeiros passos no vida escolar, minha primeira professora foi tia Guida (Margarida). Não era uma escola regular, minhas primeiras aulas foram na casa de D. Margarida, na Rua Princesa Izabel, 736, Santo Antonio, nesta cidade de Campina Grande.

Figura 1 - Primeira escola, na casa de D. Margarida.



Fonte: Google Maps – Street View¹⁸

Logo após iniciar os estudos com D. Margarida, meus pais me matricularam numa escola particular chamada Instituto Alice Sobreira, que funcionava na rua Silva Jardim 636, também no bairro de Santo Antonio, D. Eunice Sobreira era minha professora. Nessa escola eu fui alfabetizado, e por ser muito franzino e tímido sofri

¹⁸O GoogleMaps Street View é uma ferramenta virtual inserida no contexto das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), utilizada pela Geografia para localizar e contextualizar informações por meio da “cibercultura”, termo citado por Pierre Levy (1999, p. 17) como sendo: “o conjunto das técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. A rede mundial de computadores, representado pela Internet, revela tal ciberespaço.

bullying dos meus colegas. Nesta época eu era uma criança que tinha muito medo e uma das fobias aterradoras era a coulrofobia, que é o termo usado atualmente pela psiquiatria para aqueles que têm medo de palhaços. Tinha um circo instalado próximo à escola e um dia ao sair da aula, vinha aquela comitiva de crianças com um palhaço caracterizado e cantando para atrair pessoas para o circo. Corri com medo do palhaço e me perdi de casa, por esta razão minha mãe me matriculou no Grupo Escolar Santo Antonio (GESA), simultaneamente, na Casa do Menino.

Figura 2 - Segunda Escola, neste local funcionava o Instituto Alice Sobreira



Fonte: Google Maps – Street View

É neste espaço que o contato com o ambiente escolar se torna mais efetivo. Os espaços e os sujeitos já não são os mesmos e as visões de mundo ampliam-se e ganham novas formas¹⁹.

2.2 A Casa do Menino e outras escolas

A Casa do Menino é uma instituição beneficente, organização não governamental (ONG) de apoio socioeducativo em meio aberto (semi-internato) de crianças e adolescentes, visando o pleno desenvolvimento de sua personalidade, preparando-as para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A Casa do Menino é mantenedora do Grupo Escolar Santo Antônio (GESA).

¹⁹Tardiff (2002, p. 57), explica que “o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida: o trabalho é aprendido através da imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com as tarefas dos adultos para cuja realização as crianças e os jovens são formados pouco a pouco” [...].

Essa instituição de ensino pertence, juridicamente, à Congregação Companhia das Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo. Sendo dirigida por cinco freiras (irmãs de caridade) da citada associação. Atualmente, existe uma parceria da Associação com o Governo do Estado da Paraíba, que fornece os professores e pessoal de apoio, passando a escola a denominar-se Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio. Embora, para a comunidade sempre será chamada de Grupo Santo Antônio ou Grupo das Freiras²⁰.

A imagem abaixo, da fachada atual da escola, sinaliza-nos como a mesma se encontra, revelando-nos ainda que seja o governo do Estado da Paraíba o mantenedor desta.

Figura 3 - Fachada do GESA – Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio²¹



Disponível em: www.casadomenino.com.br – acesso em 30/10/2018.

²⁰ A presença das irmãs Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo na cidade de Campina Grande-PB, é marcante, uma vez que além de cuidar das crianças no que se refere às questões educacionais, estas ainda desenvolvem trabalhos com idosos. Num espaço privilegiado, localizado ao lado de um dos grandes cartões postais da cidade, o Açude Velho, fica situado o Instituto São Vicente de Paulo. Mas popularmente conhecido como abrigo do São Vicente de Paulo. Algumas informações sobre o Instituto/Abrigo podem ser obtidas a partir do site da instituição e outras em notícias veiculadas nos sites e periódicos locais. Por ser uma instituição de grande relevância para a cidade como um todo, periodicamente se noticia uma mensagem sobre o mesmo. In: <http://www.institutosaovicentedeapaulo.com.br/><Acesso em 30 de outubro de 2018> e notícias sobre o Instituto São Vicente de Paulo <https://paraibaonline.com.br/2017/04/instituto-sao-vice-de-paulo-comemora-400-anos-do-trabalho-viceentino-no-mundo/><Acesso em 30 de Outubro de 2018>

²¹ Algumas informações acerca da EEEFM Santo Antônio, estão disponíveis no site da instituição. Neste é possível observar a história, a área de atuação, as atividades desenvolvidas, a irmandade, a história da irmã Porto, fundadora da casa, os parceiros, além de fotos, as quais revelam uma escola ativa e inserida na comunidade. In: <http://www.casadomenino.com.br/historia.htm><Acesso em 01 de Setembro de 2018>

No ano de 1976, eu estava cursando a 3ª Série do Ensino Fundamental no GESA, era aluno do semi-internato, passava o dia inteiro na escola, que possui cunho religioso, parte da instrução era na escola regular e a outra parte era no internato. Tínhamos atividades agrícolas no sítio por trás da escola, num pequeno sítio mantido pelas irmãs.

Como meus pais não tinham muita condição financeira, ao terminar o ensino fundamental I, ou primário, como se dizia na época, fui cursar o ginásio (Fundamental II) ora, no Colégio Estadual de José Pinheiro, ora na Escola Estadual Assis Chateaubriand.

O Ensino Fundamental II foi muito conturbado, pois tinha que conciliar os estudos com o trabalho, para ajudar financeiramente nas despesas da casa, situação agravada por dois problemas: o alcoolismo do meu pai e a descoberta de um câncer de mama de minha mãe. Quando o problema de saúde de minha mãe se agravou, ela teve que viajar para o estado do Rio de Janeiro para se submeter a uma cirurgia de retirada das mamas, numa época com poucos avanços na medicina oncológica, o tratamento não surtiu o efeito desejado, com minha mãe vindo a óbito. Esse período foi marcado por desistências e retomadas dos estudos, o que me prejudicou bastante no prosseguimento para o Ensino Médio, devido a diversos fatores.

Não cursei o Ensino Médio regular, e passei um longo período de tempo sem estudar, só retomando os estudos quando já estava casado e sem perspectivas de melhoria quanto à qualificação profissional, afetando sobremaneira a condição financeira, foi então que resolvi me submeter às provas dos exames supletivos²², as quais quase não conseguem concluir por conta das provas de Matemática, nessa época me matriculei num cursinho pré-vestibular, com a intenção de concluir matemática e, por consequência, conseguir uma vaga na universidade. Consegui meu intuito com a prova de matemática e fui aprovado no vestibular para Licenciatura em Geografia na Universidade Estadual da Paraíba e em História na Universidade Federal de da Paraíba, Campus II, nesse caso, optei pelo curso de Geografia, pois era a opção de primeira entrada e História seria apenas no segundo semestre.

²² Lei 9.394/1996 - Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: Ver tópico (8739 documentos)

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

2.2.1 A Memória dos Professores

As lembranças dos mestres se confundem com as lembranças da vida escolar. Devido à pouca idade e, talvez, pelo trauma da perda de minha mãe, não consigo lembrar muito das primeiras professoras e das marcas deixadas por algumas delas, foi preciso puxar da memória as lembranças da primeira professora, D. Guida e das professoras do GESA, algumas me marcaram bastante, umas pela gentileza e sensibilidade no trato com os alunos, outras pela falta de sensibilidade.

Lembro-me da diretora escolar do GESA, a irmã Maria Luiza, que recentemente descobri que se chamava Irene (nome de batismo). A admiração por aquela mulher doce e ao mesmo tempo austera permanece até hoje. Isso nos faz afirmar que o educador, é antes de tudo um humano e, como tal, é construtor de si mesmo e da história através da ação, sofre as influências do meio em que vive e com elas se autoconstrói. (LUCKESI, 1994). São essas histórias que nos marcam, nos singularizam como tais, e nos levam a pensar e a repensar a caminhada percorrida e aquela que temos por percorrer.

Assim, é preciso perceber que:

Todos têm uma forma de compreender o mundo, especialistas e não especialistas, escolarizados e não-escolarizados, analfabetos e alfabetizados. Esta é uma necessidade "natural" do ser humano, pois que ninguém pode agir no "escuro", sem saber para onde vai e por que vai. Só se pode agir a partir de um esclarecimento do mundo e da realidade (LUCKESI, 1994, p.23).

Cada etapa e experiência vivida me transformaram enquanto homem e ser humano, a compreender o mundo não a partir de minhas convicções e expectativas, mas a entendê-lo sem pré-julgamentos. Cada etapa vivenciada, lapidou-me um pouco mais, e vem me possibilitando ser mais humano, como humanos foram aqueles que comigo caminharam e me formaram²³.

Temos na imagem abaixo a presença da irmã Maria Luiza, diretora da escola, professoras e colaboradoras da escola, além do bispo diocesano de Campina Grande Dom Luiz Gonzaga Fernandes.

²³Tardiff (2002, p. 63) ao elaborar um quadro dos saberes dos professores pondera sobre as fontes de aquisição de tais saberes, e considera que as fontes de aquisição são, principalmente, sociais. O autor cita que os saberes pessoais dos professores são adquiridos no âmbito da família e do ambiente de vida. Assim sendo, o trabalho docente é integrado pela história de vida e pela socialização primária. Tardiff também indica que a escola primária e secundária são responsáveis pela formação e socialização pré-profissional.

Figura 4 – Grupo de professoras do GESA, Bispo diocesano de Campina Grande D. Luiz Gonzaga Fernandes e a Irmã Maria Luiza.



Disponível em: www.casadomenino.com.br – acesso em 30/10/2018.

Das professoras mostradas no foto, lembro-me de D. Ritinha, professora de Língua Portuguesa, da professora de Matemática, D. Julieta, de quem só o olhar me deixava gelado de medo. A professora Cely Monteiro, que vinha de Alagoa Nova todos os dias para ministrar suas magistrais aulas de Geografia e História, que faziam a gente viajar, com seus exemplos. Lembro bem das aulas de Ensino Religioso, com a Irmã Genoveva, já bem idosa, e que costumava punir os mais indisciplinados com um puxão de orelhas. Como era o auge dos governos militares no Brasil, lembro que tinha uma auxiliar de disciplina que colocava todo mundo perfilado neste pátio da foto, cantando as músicas ufanistas da época “*Esse é um país que vai pra frente...*”

Outro momento de destaque nesse processo formativo acontece no Colégio Estadual de José Pinheiro, o qual tenho recordações importantíssimas e marcantes. Recordo do professor Aristeu e da professora Graciete de Educação Física, naquela época era obrigatório no período oposto ao das aulas. Dos Professores Aleixo e João Dantas de Matemática, da Professora Marluce Monteiro de Ciências²⁴, que organizou muitas atividades extraclases, como uma horta comunitária que fez sucesso, fornecendo o reforço para a merenda escolar. Destacam-se ainda, as professoras Guia Siqueira de Língua Portuguesa e Mirtes Brasil, de Língua Estrangeira e sua peculiar elegância.

²⁴Pimenta, (1999, p. 20) comenta que “Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes de suas experiências sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quem foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo não em didática, isto é, não sabiam ensinar”.

2.3 Formação Acadêmica e Continuada – por que escolhi ser professor?

Algumas questões transcendem o entendimento ou senso comum, por isso creio em um poder superior que rege todas as coisas sobre a superfície terrestre. Quando resolvi submeter-me ao exame vestibular, pela primeira vez, era funcionário de uma loja comercial e fazia parte da direção do Sindicato dos Empregados no Comércio de Campina Grande, e fui designado para o setor de assistência gratuita aos empregados do comércio nas rescisões de contrato de trabalho. Nesse setor do sindicato, comecei a aprender sobre direitos trabalhistas e me encantei com a possibilidade de cursar Direito. Porém tinha um problema, eu não havia ainda concluído o Ensino Médio, mas, mesmo assim, estava decidido a cursar Direito e quando me submeti à prova do vestibular marquei a opção Direito. Ao sair o resultado não fui aprovado. Busquei então meu desempenho na prova e descobri que poderia ter sido aprovado em qualquer outro curso para a Universidade, exceto para o curso de Direito.

No ano seguinte, em vez de inscrever-me para Direito, fiz a inscrição para Licenciatura em Geografia, voltei a me preparar para os exames e ao sair o resultado, fui aprovado para cursar Geografia no primeiro período da Universidade. Quando iniciou o segundo ano do curso minha esposa engravidou e teve sérios problemas na gravidez, e a nossa condição econômica não era uma das melhores, mas já no segundo ano do curso comecei a ministrar aulas em um cursinho pré-vestibular, dando o pontapé inicial na carreira docente. Dois meses depois, fui convidado para ministrar aulas de Geografia em uma escola da rede privada de ensino, solicitei da 3ª Regional de Ensino uma autorização precária para lecionar sem que ainda tivesse concluído o curso superior, o que me foi autorizado. Nesse processo, fui contaminado pelo desejo de ampliar meus conhecimentos e não tinha mais o desejo de cursar Direito. Agora eu já tinha me tornado professor de Geografia.

2.4 Trajetória Profissional

Minha primeira experiência como professor, em sala de aula, aconteceu já no segundo ano do curso de Geografia, no mesmo cursinho no qual estudei na etapa de preparação para o vestibular. Certa vez, o coordenador do pré-vestibular me convidou para ministrar uma palestra sobre Globalização e o Projeto da ALCA (Área de Livre

Comércio das Américas) e, diante do desempenho satisfatório, fui convidado para assumir uma frente da disciplina de Geografia que contemplava o ensino de atualidades.

Neste mesmo período, ainda no segundo ano do curso, fui convidado para substituir um colega que havia passado em um concurso público, na Escola CDI (Centro de Desenvolvimento Intelectual), que era uma franquia da Rede de Ensino Hipócrates. Nesta escola, tive a oportunidade de adquirir experiência no ensino regular, nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Nas escolas citadas acima não havia o vínculo de emprego formal. Para o momento, tais oportunidades revelavam a necessidade de profissionais para atuarem na área²⁵, ao passo que ia se revelando para mim, como um caminho possível.

A experiência inicial com vínculo empregatício formal aconteceu em Fevereiro de 2004, quando fui admitido como professor de Geografia do Colégio Panorama, no bairro do Cruzeiro, na cidade de Campina Grande. Nesta escola exerci minhas atividades didático-pedagógicas até o ano de 2012. Neste mesmo ano, fui convidado para ministrar aulas de Geografia da Paraíba para as turmas de 3ª Série do Ensino Médio e Pré-vestibular no Colégio Alfredo Dantas, uma das escolas particulares mais antigas em atividade e com quase cem anos de atividades educacionais. Nesta escola permaneço com minhas atividades docentes até a presente data.

Em 2006, fui admitido na Escola de Ensino Médio Regina Coeli, tradicional educandário da cidade de Campina Grande, onde pude exercer a função de Professor de Geografia e adquirir ainda mais experiência docente. No Regina Coeli, permaneci até o ano de 2010.

Em 2008, fui aprovado em um concurso público de provas e títulos na Prefeitura Municipal de Queimadas, para a função de Professor de Educação Básica 2. Ali pude adquirir experiências no ensino público municipal, na Educação Básica, no Ensino Fundamental II, com experiência na Educação de Jovens e Adultos nas turmas noturnas. Com o vínculo de servidor público, exerci minhas atividades nas escolas Antônio Vital do Rego, na sede do município e Tertuliano Maciel, no distrito do Ligeiro, onde permaneci até aprovação em novo concurso público de provas e títulos, no ano de 2013, para a Secretaria de Estado da Educação no Estado da Paraíba.

²⁵ Pimenta, (1999, p. 18) afirma que “Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

No mês de Fevereiro de 2009, fui contratado pela Escola Virgem de Lourdes (Lourdinias), também para ministrar aulas de Geografia nas turmas de 1ª a 3ª Séries do Ensino Médio. A Escola proporciona aos educandos uma nova experiência educacional com a adoção do Ensino Médio Inovador e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), capacitando os docentes para trabalhar com as TIC's adotadas²⁶.

Em 2012, fui aprovado em novo concurso público de provas e títulos da Secretaria de Estado da Educação no Estado da Paraíba, com vínculo de servidor público e enquadramento funcional como Professor de Geografia da Educação Básica III, com carga horária de 20 módulos/aula, neste certame, fui designado para exercer minhas atividades na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Antônio Oliveira, no Bairro Santa Rosa. Neste educandário ministro aulas nas modalidades Ensino médio Regular e na Educação de Jovens e Adultos.

Em 2013, me submeti a novo concurso público de provas e títulos, também na Secretaria de Estado da Educação no Estado da Paraíba, com a nova aprovação pedi exoneração do cargo de Professor na Prefeitura Municipal de Queimadas por razões administrativas e legais. Dessa forma, passei a ficar apenas no governo do Estado da Paraíba, nesse ínterim, a Secretaria de educação me designou para atuar no CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos, na modalidade semipresencial. Em 2015 governo estadual decidiu pelo fechamento do CEJA, que foi transformado em EJATEC, com o encerramento das atividades, os professores classificados como excedentes foram remanejados para outras escolas da rede. Desta vez fui designado para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Assis Chateaubriand, onde permaneço com minhas atividades docentes.

Ao descrever aqui o memorial de minha vida acadêmica e profissional, traço um pequeno relato daquilo que perpassa a formação de um professor para atuação na educação básica. Caminho áspero, árduo, tortuoso, mas ao mesmo tempo convidativo, motivador e esperançoso, o qual nos faz olhar para frente e seguir, sempre buscando o melhor. Certezas não temos, até porque a dinâmica da sala de aula é singular, mas conhecimento e experiências adquirimos de sobra, as quais nos encorajam a seguir

²⁶ Cabe destacar que o debate sobre o uso das TIC's na educação é uma constante e seu uso vem acontecendo paulatinamente de acordo com a abertura das escolas e preparação dos professores. Sendo essa uma necessidade contemporânea, é de suma importância pensar a prática do professor atendida e correlacionada às necessidades dos alunos. Sobre essa questão, alguns autores apontam a sua importância ao passo que apresentam trabalhos em sala de aula mediados pelas tecnologias, é o caso de Gabriel (2013) e Silva (2014).

nosso caminhar e a pensar novos trajetos, novos processos e outros sujeitos que ingressam no curso de geografia da UEPB para a partir desse recriar as histórias e os projetos nesta existentes.

ANEXOS

Questionário aplicado aos alunos egressos do Programa Institucional de bolsas de iniciação à docência

Questionário para egressos do PIBID/UEPB.

O Presente questionário é parte de uma pesquisa da dissertação de Mestrado cujo título é: Perspectivas e Desafios da Formação Docente em Geografia: uma análise da produção dos alunos do Pibid/UEPB - de autoria de Robson Sales Pontes, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Sob orientação da Profa. Dra. Paula Castro

Antecipadamente, agradeço aos que se dispuserem a responder este questionário.

Endereço de email*

_____.

Nome Completo:

_____.

1. Qual foi o período que você participou do PIBID/UEPB/Geografia?

2. Qual era o seu vínculo com o PIBID?

() Bolsista

() Professor supervisor

() Outro _____.

3. Qual a sua atuação profissional atualmente?

() Professor de Ensino Básico

() Professor de Ensino Superior

() Aluno de Curso de Pós-graduação

() Outros

Caso seja outros, especificar _____.

4. Em qual cidade/estado? _____.

5. Seu vínculo com a escola é efetivo?

() Sim

() Não

6. Caso sua resposta ao item 3 tenha sido Professor de Ensino Superior, responda: Qual o tipo de IES na qual você atua?

() Pública

() Privada

() Outro

Caso seja outras, especificar _____.

7. Em qual cidade/estado? _____.

8. Caso sua resposta ao item 3 tenha sido Aluno de Pós-graduação, responda:

Qual o tipo?

- Especialização
 Mestrado
 Doutorado

9. Nome do curso de Pós-graduação:

_____.

Qual cidade se localiza?

10. É Bolsista?

- Sim
 Não

11. Como você descreveria sua participação no PIBID?

12. Descreva, resumidamente, as atividades do PIBID que você desenvolvia na escola:

13. Quais eram as atividades do PIBID que você desenvolvia na UEPB?

14. Você exercia alguma atividade docente antes do PIBID?

- Sim
 Não

15. Como foi seu contato com a escola a partir do PIBID?

16. Você utiliza, na sua prática docente, alguma experiência adquirida no PIBID?

- Sim
 Não

Descreva: _____