



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
CURSO DE MESTRADO



**A RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES DOCENTES NAS AÇÕES DOS  
PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID DE GEOGRAFIA DA UEPB -  
CAMPINA GRANDE**

**NATHÁLIA ROCHA MORAIS**

**JOÃO PESSOA, PARAÍBA  
AGOSTO, 2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA  
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**NATHÁLIA ROCHA MORAIS**

**A RESSIGNIFICAÇÃO DE SABERES DOCENTES NAS AÇÕES DOS  
PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID DE GEOGRAFIA DA UEPB -  
CAMPINA GRANDE**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (PPGG/UFPB), sob a orientação do Professor Dr. Lenilton Francisco de Assis.

**Área de concentração:** Território, Trabalho e Ambiente.

**Linha de pesquisa:** Educação Geográfica.

JOÃO PESSOA, PARAÍBA  
AGOSTO, 2018

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

M827r Moraes, Nathália Rocha.

A Resignificação de Saberes Docentes nas Ações dos Professores Supervisores do PIBID de Geografia da UEPB-Campina Grande / Nathália Rocha Moraes. - João Pessoa, 2018.

118 f.

Orientação: Lenilton Francisco de Assis.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCEN- UFPB.

1. Ensino de Geografia. 2. PIBID. 3. Formação Continuada de Professores. 4. Saberes da Experiência.  
I. Assis, Lenilton Francisco de. II. Título.

UFPB/CCEN

**“A Ressignificação de Saberes Docentes nas Ações dos Professores Supervisores do PIBID de Geografia da UEPB - Campina Grande”**

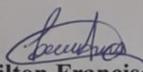
por

**Nathália Rocha Morais**

Dissertação apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

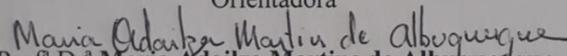
Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada por:



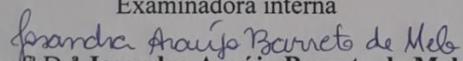
Prof. Dr. **Lenilton Francisco de Assis**

Orientadora



Profª Drª **Maria Adailza Martins de Albuquerque**

Examinadora interna



Profª Drª **Josandra Araújo Barreto de Melo**

Examinadora externa

**Universidade Federal da Paraíba**  
**Centro de Ciências Exatas e da Natureza**  
**Programa de Pós-Graduação em Geografia**  
**Curso de Mestrado e Doutorado em Geografia**

**Agosto/2018**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela realização de mais essa etapa de minha formação, sem sua força e direcionamento nada teria sido concretizado;

Aos meus pais, Maria Gorette Rocha Morais e João Barbosa de Morais, que apesar de não poderem estar presentes nesse momento tão importante sempre acreditaram em mim e me incentivaram a seguir, sempre me achando A MELHOR de todas, mesmo não sendo. Obrigada pelo amor incondicional!

A toda minha família que sempre acreditou na minha capacidade de superar as situações de dificuldade nesta caminhada. Em especial a minha tia Janete Maria Rocha Silva por ter me acolhido em sua casa e me auxiliado durante esses dois anos, sempre com sua boa vontade e bom humor bastante singular, incentivando-me nos momentos em que pensei que não conseguiria;

Agradeço às amigas Vanusa Melo e Maria Marta Buriti com as quais partilho muitos momentos da vida desde o período de graduação e com as quais mantenho grandes laços de amizade e companheirismo;

Durante a caminhada da vida tenho sido agraciada com pessoas muito especiais que me incentivam a prosseguir, que me orientam e me ajudam sempre que preciso... Entre tantas agradeço a Josandra Araújo Barreto de Melo e a Ana Maria Canuto Bandeira, amigas construídas para além do cotidiano profissional e que hoje representam muito para mim;

Além dessas posso incluir alguém muito especial que tem me incentivado com suas palavras e ações de apoio. Sua presença nos meus dias, seja de que maneira for, tem me ajudado a seguir e a acreditar muito mais na vida, por essa e tantas outras razões Marcus Vinícius Braga de Farias te incluo nesse texto como forma de agradecimento por ser como é, obrigada pela paciência, pelo seu cuidado, pelo seu carinho...

Às “mocinhas do ensino” Simone Lemos, Micaele Amâncio e Graciele Mousinho com as quais partilhei momentos de alegria, de dúvida e de superação durante esses dois anos de aprendizado.

Agradeço também às amigas que surgiram a partir desta experiência e que adquiriram um espaço especial em minha vida, em especial David Luiz e Eliane Souza;

Ao meu orientador Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis com o qual estabeleci uma relação de companheirismo e parceria durante esta caminhada, muito obrigada pela paciência, compreensão, orientação e amizade;

Não posso deixar de incluir aqui minha gratidão à coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolvido pelo curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus Campina Grande, e aos professores supervisores que se propuseram a colaborar com esta reflexão, auxiliando no incentivo ao estreitamento dos laços entre o ambiente acadêmico e o espaço escolar, meu muito obrigada;

Aos professores que aceitaram participar da avaliação do meu trabalho dedicando parte de seu tempo à leitura e sugestões, minha imensa gratidão;

Por fim agradeço a todos que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba e que, direta ou indiretamente, contribuíram para a finalização desse trabalho.

## RESUMO

O trabalho analisa a ressignificação dos saberes docentes a partir das práticas de professores supervisores do Subprojeto Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, em Campina Grande. Nesse sentido, este estudo focaliza a investigação dos saberes da experiência produzidos cotidianamente pelos professores supervisores, para os quais o ambiente escolar se constitui em espaço de formação e de produção de saberes provenientes da prática pedagógica. Logo, a Formação Continuada também representa um dos focos desta análise uma vez que o caminho do magistério simboliza o compromisso constante com o aperfeiçoamento das práticas bem como com a utilização dos diversos saberes docentes, entre eles os da experiência. Participaram da investigação oito professores do Subprojeto Geografia/PIBID/UEPB, desenvolvido em escolas públicas da cidade de Campina Grande-PB entre os anos de 2012 a 2018. O percurso metodológico adotado no estudo seguiu os princípios e procedimentos da pesquisa colaborativa que envolveu os participantes na construção de todas as etapas deste trabalho. Inicialmente, os oito professores supervisores se dispuseram a refletir sobre suas práticas docentes na escola e na supervisão dos bolsistas do PIBID. Tais relatos da prática indicaram, entre vários conteúdos e metodologias de ensino, que a Cartografia era o tema de maior dificuldade para ser trabalhado no espaço escolar. Assim, na segunda etapa da pesquisa, foi planejada e realizada uma oficina com supervisores e bolsistas do PIBID, de modo a contemplar os principais entraves referentes à abordagem dos conteúdos cartográficos. Todavia, durante os meses de setembro a dezembro de 2017 destinados às análises das entrevistas e ao planejamento da oficina, houve mudanças no PIBID que levaram à redução de bolsas, à saída de supervisores e culminaram com o encerramento do Programa em fevereiro de 2018. Mesmo com a redução do número de supervisores que participaram da última atividade da pesquisa - a oficina - o sentido da colaboração foi mantido e os resultados se mostraram bastante positivos refletindo na compreensão do conteúdo abordado pelos professores supervisores junto ao PIBID, bem como na percepção de maneiras mais dinâmicas e efetivas de levar tais conhecimentos para a sala de aula. Ademais, os professores supervisores demonstraram satisfação ao se sentirem participantes ativos na elaboração desta pesquisa cujo objetivo primordial é fomentar a relação universidade-escola e a reflexão da prática de ensino de Geografia.

**Palavras – chave:** Ensino de Geografia, PIBID, Formação Continuada de Professores, Saberes da Experiência.

## ABSTRACT

This work analyzes the re-signification of the teaching knowledge from the practices of supervisors of the Geography Subproject of the Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID) of the State University of Paraíba (UEPB), Campus I, in Campina Grande. In this sense, this study focuses on the investigation of the knowledge of experience produced daily by supervisors, for whom the school environment is a space for training and production of knowledge from pedagogical practice. Therefore, Continuing Education is also one of the focuses of this analysis since the teaching path symbolizes the constant commitment to the improvement of the practices as well as to the use of the different teaching knowledge, among them those of experience. Eight teachers of the Geography / PIBID / UEPB Subproject participated in the research developed in public schools in the city of Campina Grande-PB between the years 2012 to 2018. The methodological approach adopted in the study followed the principles and procedures of collaborative research which involved the participants in the construction of all stages of this work. Initially, the eight supervisors were willing to reflect on their teaching practices at school and the supervision of PIBID grantees. These reports of practice indicated, among several contents and teaching methodologies, that Cartography was the most difficult subject to be worked in the school space. Thus, in the second stage of the research, a workshop was organized and involved with PIBID supervisors and scholars, in order to contemplate the main obstacles related to cartographic contents approach. However, during the months of September to December of 2017, for the analysis of the interviews and the planning of the workshop, there were changes in the PIBID that led to the reduction of fellowships, leaving supervisors, and culminating in the closing of the Program in February 2018. With the reduction of the number of supervisors who participated in the last activity of the research - the workshop - the sense of collaboration was maintained and the results were very positive reflecting in the understanding of the content approached by the supervisors teachers with PIBID, as well as in the perception of ways more effective and dynamic to bring such knowledge into the classroom. In addition, those involved demonstrated satisfaction when they were active participants in the elaboration of this research whose main objective is to foster the university-school relationship and the reflection of the teaching practice of Geography.

**Keywords:** Geography teaching. PIBID. Continuing teacher's training. Experience knowledge.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>09</b>
<b>1. FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS SABERES DOCENTES</b> .....	<b>15</b>
1.1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	15
1.2. A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	22
1.3. OS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA .....	27
<b>2. POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>34</b>
2.1. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.....	344
2.2. O PIBID: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	44
<b>3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>52</b>
3.1. CARACTERIZANDO A PESQUISA .....	52
3.2. CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A COLABORAÇÃO .....	59
<b>4. O PIBID DA UEPB E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA</b> .....	<b>63</b>
4.1. O PROJETO INSTITUCIONAL DA UEPB: CONHECENDO O SUBPROJETO DE GEOGRAFIA .....	63
4.2. O PIBID E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA: VALORIZAÇÃO DOS SABERES EXPERIENCIAIS DA DOCÊNCIA.....	699
<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>97</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>106</b>
ANEXO 01 .....	107
ANEXO 02.....	111
ANEXO 03.....	113
ANEXO 04.....	114
ANEXO 05.....	115

## INTRODUÇÃO

A educação vivencia um período de incertezas e inquietações. A necessidade de se repensar os investimentos nessa área é evidenciada a cada dia e pode ser observada, por exemplo, na desmotivação de muitos jovens em optar pela docência. Atualmente, exercer o magistério tem se mostrado uma tarefa para poucos que, ainda assim, enxergam a docência como uma profissão desvalorizada e desprovida da atenção e dos investimentos necessários.

A formação para o magistério envolve momentos diversificados da construção da profissionalidade docente, também tem se mostrado como um campo fértil de pesquisas em constante ampliação. A partir deste momento, admite-se que analisar o professor como sujeito de um saber-fazer propõe a compreensão articulada entre os campos da teoria e da prática. O que há, a partir de então, é uma nova forma de observar a docência considerando os saberes de referência de cada professor.

A formação para a docência tem seu início a partir da escolha por um curso de licenciatura, cabendo ressaltar que não finda ao término deste, posto que se estende com a chamada Formação Continuada.

De acordo com Pimenta (2009, p. 135), a Formação Continuada deve ser compreendida enquanto “[...] um processo de mudanças que envolvem, além do trabalho, outros aspectos da vida material, os agrupamentos, as dimensões de identidade, leitura do mundo e posturas de aprendizagem”. Portanto, trata-se de um contexto bastante amplo que deve ser buscado e incorporado ao longo da vida docente.

É durante a graduação que o futuro docente tem a primeira experiência com o ser professor, momento no qual precisa mobilizar uma série de saberes teóricos e práticos, em situações de ensino-aprendizagem vivenciadas nos componentes curriculares voltados às metodologias de ensino e aos Estágios Supervisionados.

Todavia, o processo de Formação Inicial para a docência ainda carece de maior aproximação entre teoria e prática, entre universidade e escola. Este fato pôde ser constatado durante meu período de Formação Inicial, no qual senti a imensa necessidade da maior interação entre esses dois espaços, para concluir essa etapa formativa com maior segurança para minha posterior atuação em sala de aula como professora de Geografia. Tal lacuna me fez buscar durante a graduação outras possibilidades de inserir-me de forma mais efetiva no espaço escolar.

Nessa perspectiva, pode compreender que as bases teóricas trabalhadas na universidade devem iluminar e ter como referência a prática pedagógica construída na escola, já que este espaço também é um local de produção de saberes, conforme Chervel (1990, p. 181), e não apenas de transmissão destes ou de iniciação às ciências de referência. Para tanto, isto requer um permanente diálogo entre teoria e prática na formação docente, no sentido de que os saberes da prática ressignifiquem os saberes da teoria, de modo que estes se fundam na produção dos saberes experienciais vivenciados na escola.

Todavia, cabe ressaltar que, o ato de lecionar mobiliza diversos saberes que se imbricam na ação docente, proporcionando ao professor a possibilidade de mobilizá-los sempre de modo a atender as especificidades de cada momento do contexto de ensino.

Assim, a Formação Inicial representa o momento preliminar da construção dos saberes necessários à atividade docente. Os saberes dos professores são plurais e de natureza diversa, podendo ser classificados como disciplinares, pedagógicos e experienciais (PIMENTA, 1999; CAVALCANTI, 2003; TARDIF, 2013).

Atento à necessidade de melhorar a relação teoria-prática, bem como na expectativa de estimular políticas de Estado relacionadas à profissionalização de novos docentes, no ano de 2007, o Ministério da Educação, em ação conjunta com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo é incentivar os graduandos para atuar como professores do Ensino Básico, proporcionando maior aproximação entre a teoria e a prática profissional, entre a universidade e a escola.

O PIBID reforçou a necessidade de se construir uma formação voltada para a prática, ou melhor, para a reflexão sobre a prática profissional. O Programa também ajudou a desconstruir a ideia de poder e superioridade do conhecimento acadêmico sobre o conhecimento escolar, propondo um olhar multirrelacional entre essas duas realidades. Para Nóvoa (2008, p. 04), a formação para a docência não difere das formações na área da saúde, pois ambas necessitam realizar-se a partir da observação e estudo de cada caso procurando atender às variadas demandas de cada realidade posta, aliando-se as bases teóricas às ações práticas.

Apesar do pouco tempo de criação nota-se a relevância desse Programa no contexto educacional. No entanto, no âmbito da formação de professores, ainda existem lacunas visíveis no que se refere à relação teoria-prática, além de uma grande

dificuldade de se desconstruir a ideia de que ser um bom professor nada mais é que saber transmitir conteúdo. A atividade docente remete a muito mais do que o pleno conhecimento e domínio dos assuntos referentes a cada área específica, e este fato faz com que sejam criadas expectativas excessivas sobre esse profissional.

A idealização do profissional professor se apresenta como ponto de discussão de diversas pesquisas, entre elas podemos citar a realizada por Pontuschka (1993) com alunos que cursavam a disciplina de Prática Pedagógica do curso de licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Realizado nos anos de 1990, este estudo já mostrava que as observações mais frequentes com relação ao exercício do magistério colocavam em evidência o domínio dos conteúdos, além do ideal de perfeição do docente do qual se esperava uma postura de abnegação, uma dedicação extrema a ponto de desconsiderar a dinâmica da realidade da profissão, sua própria personalidade em prol do aproveitamento máximo de sua atuação.

Tanto no estudo realizado por Pontuschka (1993) quanto na realidade atual é possível atentarmos para o fato de que as ideias acerca do ser professor entre os licenciandos derivam, em sua grande maioria, da vivência escolar e acadêmica que esses alunos tiveram ao longo de sua trajetória, conforme constatado por Pessoa (2017) em seus estudos acerca da formação de professores de Geografia. Desse modo, há uma tendência à afirmação daquilo que não se espera do professor, mas uma dificuldade em expor o que realmente se tem como expectativa recaindo-se na idealização do “professor perfeito”.

Nessa perspectiva, salienta-se que a docência corresponde a uma atividade complexa permeada por diversos saberes constituídos diariamente por nós professores em nosso espaço de vivência. Assim, o domínio de conteúdo é fundamental para o bom desempenho do profissional, mas é bastante questionável, tendo em vista a complexidade do cotidiano escolar e a diversidade de estratégias e de procedimentos necessários ao processo de ensino na atualidade (TARDIF, 2013, p. 44).

Diante do exposto, e considerando que ainda são escassos os estudos acerca dos impactos do PIBID sobre a Formação Continuada de professores do Ensino Básico, este trabalho realiza uma análise acerca da ressignificação dos saberes docentes a partir das práticas de professores supervisores do Subprojeto Geografia PIBID/UEPB, Campus I. Os objetivos específicos são:

- ▶ Examinar o que determinam as orientações do PIBID para a atuação dos professores supervisores, bem como para a Formação Continuada;
- ▶ Investigar a prática desses professores no que diz respeito a seus saberes experienciais nas atividades de orientação junto aos bolsistas ID (planejamento, interações, produção de saberes);
- ▶ Analisar a importância da interação entre licenciandos e professores no processo de formação (sobretudo continuada), bem como na construção dos saberes da prática.

Este trabalho segue as orientações da abordagem qualitativa para a pesquisa em educação (LUDKE; ANDRE, 1986), sendo organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos uma revisão bibliográfica acerca das temáticas que permeiam a pesquisa, tendo como referências básicas autores como Pimenta (1999), Cavalcanti (2003) e Tardif (2013), que contribuem para a compreensão da natureza dos Saberes Docentes e dos desafios da formação e atuação de professores de Geografia.

No segundo capítulo, trataremos das Políticas Públicas para a Formação de Professores, debruçando nosso olhar de forma mais aprofundada sobre os impactos do PIBID na Formação Continuada dos professores supervisores. Os documentos pesquisados constaram de relatórios, portarias, leis, artigos, dentre outros.

Partimos do pressuposto que os professores supervisores representam sujeitos importantes no desenvolvimento do PIBID e uma grande referência para os profissionais em formação, tendo em vista que este Programa confere um novo significado à sua prática, à sua identidade profissional que está em constante construção. E isto acontece por meio da interação dos supervisores com os bolsistas ID, do acesso às novas teorias, da possibilidade de assumir o lugar de professor pesquisador e participar da construção do conhecimento e de saberes próprios à sua realidade. Nessa linha de pensamento, para Pimenta (2009, p. 127), “formadores e formandos encontram-se constantemente construindo suas identidades profissionais individuais e coletivas em sua categoria”.

Entendendo a importância da clareza metodológica em trabalhos de pesquisa, destinamos o terceiro capítulo à apresentação dos caminhos percorridos para o alcance do objetivo delimitado para este trabalho. Neste momento, buscamos detalhar os procedimentos metodológicos realizados para a concretização dos propósitos da pesquisa colaborativa escolhida para nortear a realização deste estudo.

A escolha pela pesquisa colaborativa deve-se ao fato de acreditarmos que universidade e escola são espaços que devem trocar experiências e saberes não havendo hierarquias, mas sim parcerias considerando os saberes construídos no espaço escolar através das práticas dos seus professores. Nessa perspectiva, essa escolha metodológica é justificada por meio da percepção da relevância da atuação do professor enquanto um pesquisador havendo, portanto, a compreensão de que a pesquisa colaborativa encontra na colaboração entre pesquisador acadêmico e professor da escola básica uma de suas principais características, considerando o contexto escolar e de trabalho docente como um ambiente de aprendizado mútuo.

A partir do entendimento de que este tipo de pesquisa se apresenta como uma importante estratégia de associar pesquisa e formação continuada foram seguidas basicamente quatro etapas para a sua efetivação. Inicialmente, foi realizado um estudo acerca dos princípios da pesquisa colaborativa com o intuito de entender como esta vem sendo realizada e quais suas contribuições para os estudos na área da educação. De forma concomitante, também se buscou compreender o que significa o PIBID para a Formação Continuada e para o Ensino de Geografia. Cabe ressaltar que junto a esses passos iniciais o acompanhamento de algumas reuniões entre coordenação e professores supervisores foi de fundamental importância.

Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturadas com os professores que atuaram e atuam no programa, posto que houve o acompanhamento de algumas aulas desses professores em suas respectivas escolas, bem como de reuniões de planejamento entre supervisores e bolsistas. No terceiro momento da pesquisa, ocorreram as chamadas sessões colaborativas com os atuais supervisores do PIBID. Nessa etapa, foi definida colaborativamente a problemática a ser tratada junto aos bolsistas bem como foi planejada a atividade a ser desenvolvida.

Na quarta e última etapa desta proposta, foi realizada uma oficina sobre “Conhecimentos básicos da Cartografia”, temática escolhida colaborativamente para discussão. Finalizando as atividades, os partícipes puderam fazer uma análise acerca das contribuições desta pesquisa para sua prática e Formação Continuada. Desse modo, verificou-se o envolvimento dos partícipes no processo de estudo mediante o intuito de reflexão da ação educativa e da percepção de que cada docente atua como pesquisador em potencial do ambiente escolar e de sua prática a partir da escolha de uma temática específica, no caso a Cartografia.

Ainda no quarto capítulo, contemplamos as abordagens decorrentes da aproximação com a realidade de estudo escolhida. Nele, constam as análises de dados adquiridos por meio de observações e entrevistas com os professores supervisores do Subprojeto Geografia PIBID/UEPB, expondo-se o funcionamento do subprojeto, bem como suas relações com a Formação Continuada e com os saberes da docência.

Por fim, buscamos refletir acerca da relevância que o mencionado Programa tem adquirido enquanto mecanismo de Formação Continuada de professores do Ensino Básico que se encontram, no PIBID, na condição de co-formadores de graduandos que realizam a iniciação à docência (ID). Ressalte-se que as reflexões da prática, ancoradas teórica e metodologicamente na pesquisa colaborativa, ocorreram desde o primeiro contato com a escola para as observações e entrevistas com os docentes, e não se limitaram à realização da oficina.

Nesse percurso investigativo e reflexivo, foi valorizada a participação de todos os supervisores, fato que indica que a colaboração ocorreu enquanto processo e interação com os docentes que se dispuseram a participar da pesquisa nas suas diversas etapas. Assim, surgem novas possibilidades para os estudos na área da educação traçando caminhos que devem ser utilizados com maior frequência mediante o objetivo de estabelecermos uma relação mais consistente entre espaço acadêmico e espaço escolar.

Desse modo, pretendemos contribuir com os esforços que vêm sendo empreendidos para a compreensão da importância dos Saberes Docentes na Formação Inicial e Continuada de professores de Geografia, tendo o PIBID como uma das principais políticas educacionais que ensejam essa reflexão.

# 1. FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS SABERES DOCENTES

## 1.1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Alguns dos problemas apontados no ensino de Geografia estão diretamente relacionados à formação dos profissionais que atuam na docência, bem como na crescente desvalorização da profissão. Este fato pode ser parcialmente explicado pelo posicionamento fragilizado que a maioria das licenciaturas apresenta mediante uma conjuntura de transformações impostas pelo capitalismo a diversas áreas, inclusive a educacional.

A crescente rejeição à carreira docente tem sido alvo de diversas pesquisas, a partir das quais é visível a diminuição do número de jovens concluintes do Ensino Médio que pretendem enveredar pelos caminhos do magistério. Gatti et. al. (2010), evidencia este fato em seus estudos ao identificar que apenas 2% dos jovens, alvos de suas análises sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, mencionam a vontade de fazer um curso de licenciatura.

Muito embora as potencialidades da educação sejam propagadas como uma possibilidade de mobilidade social, este instrumento social nem sempre atua neste direcionamento. Este fato pode ser explicado pela estrutura educacional pública deficitária a qual a maior parte das classes populares tem acesso evidenciando, assim, que a força da sociedade capitalista pode ser observada sob o prisma da reprodução de grupos sociais e da conservação/manutenção das desigualdades socioeconômicas, dentre outros meios, pelo acesso à educação. A escolha dos cursos de graduação pelos jovens vem acontecendo de modo a considerar prioritariamente o *status* e a ascensão financeira que a futura profissão pode proporcionar,

A Educação entra nesse esquema como a saída mais viável para a obtenção dessa ascensão social tão almejada, porque ela promove a distinção entre os sujeitos, atua como um poderoso filtro para concretizar a seleção daqueles que participarão dos melhores postos no mundo do trabalho (GUIMARÃES, 2015, p. 45).

Além de uma ideia, muitas vezes ilusória, de ascensão social através do mecanismo escolar, o sistema capitalista propõe uma histórica desvalorização da carreira docente, uma vez que os investimentos e incentivos à Formação Inicial e continuada para o magistério, muito embora tenham apresentado avanços, não têm atendido plenamente às expectativas daqueles que pensam em ingressar na área.

Dessa maneira, a busca pelas licenciaturas, assim como a permanência nestas, tem caído razoavelmente quando observadas todas as condições que envolvem a atividade docente na atualidade em comparação a outras carreiras profissionais. Estudos realizados pelo MEC/INEP (MEC, 2009), considerando informações obtidas através de dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), demonstram que os alunos que optaram por cursos de licenciatura são aqueles considerados com pior desempenho em provas dessa natureza, o que indica que a carreira do magistério não tem conseguido selecionar os professores entre os melhores alunos do Ensino Médio, fato que pode indicar a falta do prestígio social da profissão.

Ainda levando em consideração as discussões que envolvem a relação estabelecida entre o campo educacional, a busca pelo saber e o sistema capitalista consolidado na sociedade atual, é possível compreender que:

[...] a relação entre saber e poder pressupõe reconhecer que a organização do saber na sociedade atual é causa e condição para que a organização material desta sociedade se reproduza. Em outros termos, o modo de produção capitalista pressupõe uma forma de organização do saber que não é apenas reflexo da base material, mas que a reforça e a repõe em outras bases (GIROTTI, 2017, p.97).

Tal contexto acaba por interferir diretamente na ação pedagógica, fazendo com que a partir da realidade vivenciada pelos professores no dia-a-dia escolar seja estimulada a reflexão acerca da relevância do processo de formação daqueles que optam pela docência, tendo em vista que “o desafio, então posto aos cursos de Formação Inicial, é o de colocar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor.” (PIMENTA, 2000, p.20).

Nessa direção, a Formação Inicial representa o primeiro encaminhamento para a docência devendo ocorrer da melhor forma possível considerando, todavia, ser apenas o início de um processo formativo que irá nos acompanhar durante toda nossa trajetória profissional. O cenário acelerado do qual a instituição escolar participa pede que nosso processo de formação nos prepare para assimilar e socializar várias mudanças. Considerando esse contexto, Gadotti (2011, p. 69) afirma que “o enfoque da formação do novo professor deve ser na autonomia e na participação, nas formas colaborativas de aprendizagem”.

No tocante aos Programas de formação de professores, Nóvoa (1995, p.18) afirma que "mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional",

ressaltando assim, a importância dos cursos de formação em relação ao perfil profissional que se pretende formar.

Desse modo, a formação para a docência tem se constituído enquanto questão de extrema relevância no âmbito da educação e das discussões que envolvem a prática pedagógica e a busca por um ensino de qualidade, suscitando a necessidade de maiores investimentos no processo formativo desses profissionais considerando que:

Não se trata de organizar cursos de formação profissional atrelados ao mercado de trabalho. Mas não se pode trabalhar nos cursos sem ter em mente as necessidades, as demandas da prática profissional. A formação acadêmica não pode estar desarticulada da realidade prática. No caso do profissional do magistério, é comum a pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio (CAVALCANTI, 2002, p. 117).

A construção da profissionalidade docente não deve seguir totalmente moldes tradicionalistas, os quais tendem a segmentar a formação entre os que pensam e os que executam ou transmitem (pesquisadores e professores) determinado conhecimento. Conforme já apontava Freire (1996, p. 33), permanecer formando professores sob uma perspectiva limitada e desarticulada significa “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico e amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Precisamos compreender que o exercício da profissão docente no atual momento da sociedade é imerso em uma complexidade que desafia os professores a uma avaliação mais crítica, reflexiva e transformadora de sua própria ação, o que deve ser exercitado ao longo de seu processo de formação. Para Guimarães (2015, p. 39), a formação desse profissional deve ocorrer de modo a estimular o desenvolvimento da capacidade da autocrítica, tendo em vista que é a partir desse exercício que o indivíduo se torna capaz de aprimorar sua prática, já que passa a ser capaz de avaliar e refletir sobre ela.

Nesse sentido, devemos compreender a educação como um constante processo de aprendizado e aperfeiçoamento que nos impossibilita a separação entre teoria e prática, nos estimula a pesquisa e nos minimiza a repetição.

De acordo com Tardif (2013, p.39), o professor ideal seria “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu Programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, de desenvolver um saber prático baseados em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Considerando o processo de formação de professores uma caminhada ininterrupta e partilhando de ideia semelhante, Freire (2001, p. 158) acrescenta à importância da relação entre teoria e prática na atividade docente a seguinte assertiva: “[...] separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego”.

Um dos fatores que devemos considerar diante do contexto da formação para o magistério é o reconhecimento da importância da atuação docente na sociedade tendo em vista que este profissional tende a ser percebido, de acordo com Flores (2003, p. 129), sob duas perspectivas preponderantes: “[...] como culpados do que ocorre mal no sistema educativo, por outro lado, são vistos como detentores da chave do sucesso da educação”.

Nesse sentido, torna-se essencial que repensemos os caminhos desta formação bem como o valor atribuído a este profissional. Para Callai (2002, p.255), “qualquer reflexão sobre a formação dos profissionais de educação, entendo que tenham claros dois aspectos: o significado do que é ser professor e do que é fundamental que se ensine na ciência (disciplina/matéria) que ele trabalha”.

Muitos profissionais, em decorrência das razões que os levaram à formação docente, não compreendem de fato o significado social do trabalho que desenvolvem e acabam permanecendo nas salas de aula por não terem alcançado outras aspirações, ou por qualquer outra razão que não o desejo pelo magistério, acabando por enfatizar o pensamento equivocado de que a docência é das últimas opções profissionais (MARIN, 2003, p. 61).

Docentes que desenvolvem suas atividades acreditando que apenas o domínio do conhecimento específico é suficiente para o exercício do magistério tendem a apresentar dificuldades em compreender que o magistério é um ato político, realizado no contexto dinâmico das relações sociais, e que contribui diretamente com a formação dos educandos, inclusive no tocante às abordagens geográficas. Nessa linha de pensamento, Miranda (2005) defende a compreensão de que o professor precisa reencontrar o significado de seu trabalho e, dessa forma, adotar uma postura crítica comprometida com a significação e a transformação do mundo, tendo a consciência de que seu trabalho é um dos poucos que possibilitam essa ação.

Nessa perspectiva, para que possamos desenvolver bem a docência em Geografia, torna-se pertinente compreendermos o nosso papel social no contexto da disciplina,

tendo em vista que esta tem o objetivo de preparar o educando para uma leitura sócio-espacial que o possibilite a melhor compreensão dos fenômenos à sua volta.

A formação do profissional da Geografia ainda é permeada pela dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Durante este processo, depreendemos a importância de um aporte teórico consistente que subsidie a prática docente em sala de aula, no sentido de se alcançar os melhores resultados, todavia acompanhado da consciência de que teoria e prática são aliadas nos processos de ensino e de formação de professores. Acerca da relação que deve existir entre as áreas de licenciatura e bacharelado nos cursos de formação docente, inclusive na Geografia, Giroto (2017) afirma:

[...] o reconhecimento da especificidade da formação docente em Geografia não deve significar uma ruptura abrupta em relação ao bacharelado, criando dois cursos ou duas formações que pouco ou nada dialogam, mas pressupõem o entendimento que são necessárias práticas formativas específicas em cada uma dessas formações. Reconhecer os pontos de diálogo e de diferenciação entre a formação do bacharel e do licenciado é um dos resultados decorrentes dos avanços nos debates acerca da Formação Inicial de professores, potencializados a partir das Diretrizes de Formação de Professores de 2002 (p. 96).

Nessa linha de pensamento, os cursos de formação de professores devem em suas estruturas contemplar perspectivas formativas que associem essas duas áreas com a visão, entretanto, de que o profissional que ali está se constituindo também irá trabalhar como docente e, como tal, deve sentir-se preparado para ministrar aulas em suas turmas. Para tanto, há de se respeitar e enfatizar a importância dessa preparação a partir das chamadas disciplinas pedagógicas. Os cursos de graduação devem, nessa perspectiva, formar licenciados e bacharéis respeitando as peculiaridades de cada uma dessas áreas, propondo uma formação que valorize cada uma e destacando a importância da pesquisa para ambos.

Ao valorizar sua prática e assumir a postura de pesquisador, o professor opta por,

[...] ultrapassar a visão da prática pedagógica como simples transmissão de um conhecimento pronto e acabado, que os alunos não possuem e implica outra concepção de educação de acordo com a qual o conhecimento é visto à luz de seu processo de produção e apropriação (PIMENTA, 2002, p.96).

Desse modo, é necessário considerarmos durante o processo de formação para o magistério a relação inseparável entre teoria e prática docente, daquilo que vem da academia e do que nasce no espaço escolar a partir de nosso cotidiano e de nossas situações de vivência. Todo esse contexto dá significado ao processo de formação de professores, que deve se constituir mediante uma busca contínua de estudos e vivências com o espaço escolar, conforme Zeichner (1998), como um espaço de produção de

saberes e o professor um pesquisador desse espaço, muito embora grande parte do meio acadêmico ainda subjugue as pesquisas realizadas pelos professores.

A ampliação das pesquisas no âmbito da educação nos mostra que:

A pesquisa no campo da formação de professores [...] tem valorizado a prática escolar e a experiência cotidiana do professor enquanto elementos para 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 reconstruída nesse espaço (CAVALCANTI, 2002, p. 22-23).

As tensões que circundam a relação teoria-prática durante o processo de formação de professores se mostram como um dos grandes impasses dessa área, pois nenhum desses aspectos deve se sobressair ao outro, já que se trata do desenvolvimento de habilidades fundamentais para uma atuação docente satisfatória.

De acordo com Cavalcanti (2012, p. 101), no caso da Geografia, é possível destacar que, “[...] para a construção da Geografia escolar, para a formação do professor de Geografia, a Geografia científica e seus avanços referenciais são importantes, fundamentais, mas não suficientes”.

A realidade dinâmica do cotidiano escolar solicita muito mais do que o conhecimento puramente científico da Geografia, as habilidades e saberes que envolvem a docência são amplos e comportam diversas características.

Os cursos de formação devem, assim, primar pela qualidade não apenas pela quantidade de profissionais. Para Vesentini (2004, p. 39), a boa formação deve contemplar diversas áreas e tendências da Geografia, assim, deve-se formar tanto para produção de especialistas quanto para a capacidade de “aprender a aprender”, de pesquisa, observação, reflexão.

Acerca dos propósitos do ensino de Geografia, Cavalcanti (1998, p. 24) mostra que, “a finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de ajudá-los a formar raciocínios e concepções mais articuladas e aprofundadas a respeito do espaço”.

Nesse sentido, a formação de um professor de Geografia não deve ser restrita a treinar pessoas para transmitir conteúdos, como ocorre em grande parte dos cursos destinados à formação de professores dessa área do conhecimento, mas deve considerar todos os envolvidos no contexto buscando priorizar a aprendizagem significativa dos graduandos de modo que, ao se tornarem professores, possam estimular seus alunos a um aprendizado concreto acerca dos conteúdos geográficos. Assim, conforme Callai (2013, p. 80), “a formação sólida, portanto, não se resume a saber o conteúdo da

matéria, mas a saber muitos outros aspectos que acompanham esse elemento (conteúdo/conhecimento)”.  
Deemos levar em consideração, enquanto professores desta disciplina, que a Geografia envolve um contexto amplo de análises e tal dimensão deve ser atendida desde nossa Formação Inicial perpassando por toda nossa carreira. De acordo com Cavalcanti (2002, p. 110),

A atuação do profissional exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social, não basta o professor ter o domínio da matéria, é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia numa determinada proposta de trabalho, é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social e que se coloque como sujeito transformador dessa realidade.

Desse modo, devemos desenvolver, durante nossa formação, a capacidade de articulação entre escalas de análise estimulando no aluno a capacidade reflexiva, contribuindo com o processo de desconstrução da ideia de que para aprender Geografia basta apenas ter boa memória.

Partilhando do mesmo pensamento, Callai (2013, p.78) acredita que o professor dentro de sua formação profissional deve incentivar o aluno à compreensão da realidade. Esse é o real sentido da Educação Geográfica e a formação docente deve possibilitar o suporte necessário, a fim de que o mesmo enfrente a realidade de sala de aula.

Diante do aumento do número de pesquisas que envolvem a educação e a formação docente, é possível observarmos consideráveis avanços no tocante à compreensão do contexto educacional, pois a partir desses estudos são desveladas características particulares de nosso universo escolar e de nosso fazer como professores, possibilitando um processo de reflexão acerca de nossa formação e da necessidade de revermos a estrutura dos cursos de licenciatura, incluindo-se entre estes as licenciaturas em Geografia.

Desse modo, a pesquisa em educação não pode ser compreendida como respostas únicas para as questões suscitadas, mas como uma construção coletiva, discursiva e argumentativa para as problemáticas postas:

[...] a relevância da pesquisa em educação dá-se quando há uma abertura para que paradigmas plurais de construção do conhecimento sejam reconhecidos, rompendo assim com um pretense universalismo do ato de pesquisar, ao mesmo tempo em que não se renegam critérios de rigor e relevância que distinguem a pesquisa de outros saberes e fazeres (FRAMBACH, 2017, p. 56).

A articulação entre os diversos saberes que edificam a profissão docente apresenta-se como de significativa relevância no cotidiano formativo dos professores, inclusive de Geografia.

De acordo com Khaoule (2015, p. 92), a realização da Educação Geográfica requer de nós professores o conhecimento da disciplina e da cultura que ensinamos, o domínio das técnicas e recursos didáticos para que haja o desenvolvimento satisfatório da prática e do aprendizado. Assim, podemos depreender a complexidade no que tange à formação para a docência.

Evidenciam-se significativos avanços no tocante ao processo de formação de professores. Nesse contexto, torna-se pertinente que sejam destacados aspectos importantes e que podem contribuir com a potencialização dessa formação. Ainda para Khaoule (2015), fatores como o incentivo à pesquisa durante a formação para a docência, bem como a ampliação das Políticas Públicas direcionadas à valorização do magistério, se constituem como caminhos profícuos para maiores progressos na área, inclusive no que diz respeito à disciplina Geografia.

Porém, apesar dos avanços, ainda é questão premente superar a visão equivocada acerca da formação de professores sob a qual esta profissão é restrita à transmissão de conteúdos, como se não fôssemos capazes de ir além em nossa atividade profissional. Na realidade, desenvolvemos um trabalho a partir de um contexto conturbado que exige a mobilização de saberes diversificados que devem se fazer presentes durante toda a formação, de modo a nos auxiliar no enfrentamento das múltiplas dificuldades que enfrentamos durante nossa jornada no magistério.

## 1.2. A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O avanço tecnológico que se apresenta na sociedade atual envolve o processo de ensino-aprendizagem, representando um desafio para os docentes das diversas áreas do conhecimento. Podemos perceber que para os profissionais da Geografia, esta realidade é ainda mais acentuada, uma vez que nos deparamos com a complexa tarefa de contribuir com o processo de desmistificação desta disciplina, vista por grande parte dos alunos como um conhecimento abstrato e irrelevante para sua formação.

Frente a uma nova era marcada pela globalização, torna-se necessário repensarmos não apenas o nosso processo de formação, sendo preciso empreendermos

esforços para uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas no contexto global do ensino, que permeiam escola e sociedade.

Assim, enquanto profissionais da educação devemos buscar reconhecer as características desse novo momento, aprendendo a lidar com esta nova realidade composta por uma multiplicidade de meios de acesso à informação, antes oferecida especialmente pela instituição escolar e que tem como produto alterações significativas nas relações entre professores, alunos e processo educativo.

O processo educativo, na atualidade, tem seus desdobramentos sob múltiplas manifestações, evidenciando-se enquanto algo inerente à sociedade humana. Para Brandão (1981);

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias [...] Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante.

Mesmo que o chamado modelo tradicional de ensino ainda seja representativo, nas salas de aula este passa a ser questionado, revisto e discutido pelo fato de não mais atender amplamente às demandas desse novo período da sociedade no qual “a sala de aula perde o caráter de espaço permanente de ensino para o de ambiente onde se iniciam e se concluem os processos de aprendizagem. Permanecemos menos tempo nela [...]” (MORAN, 2001 p. 95).

Diante da efervescência do mundo atual, a prática pedagógica em Geografia torna-se alvo de discussões pelo fato de estabelecer suas bases em um modelo tradicional que propõe o tratamento dos conhecimentos geográficos sob moldes de influência determinista e matriz positivista, delineado pelo enciclopedismo e pela abordagem dicotômica de seus conteúdos que, normalmente, seguem uma ordem linear colocada por um currículo engessado que “[...] elimina o raciocínio e a compreensão e leva à mera listagem de conteúdos dispostos numa ordem enciclopédica” (PEREIRA, 1999, p. 30).

Muito embora criticadas há mais de meio século, as práticas pedagógicas tradicionais, totalmente predominantes até fins do Séc. XIX, ainda se fazem presentes em nosso cotidiano escolar, atuando como um mecanismo de desestímulo para os alunos, por não atenderem à dinâmica da qual estes participam fora da escola preservando um ensino descritivo, mnemônico e que não estabelece grandes relações

entre seus elementos. Já para nós professores, podemos afirmar que se trata de uma característica arraigada no contexto educacional, que se mostra como mais uma das questões a serem enfrentadas diariamente pelos que exercem o magistério.

Atentarmos para o fato de que a profissão docente representa a construção contínua de conhecimentos, e que esta é resultado da partilha de saberes entre aqueles que compõem o processo, ainda é desafio para muitos profissionais que, consciente ou inconscientemente, continuam a priorizar os parâmetros de uma prática tradicional que já não supre por si as expectativas do ensino na atualidade. Para Callai (2013, p. 21), a concepção de ensino “[...] deve ser revista, pois não adianta ficar repetindo informações, passando conteúdos e exigindo dos alunos que assimilem conhecimentos e habilidades dadas e acabadas”.

Ao desempenharmos a docência, assumimos papel essencial na construção de um conhecimento geográfico repleto de significado, desconstruindo estereótipos impostos desde o período de institucionalização desta ciência como disciplina escolar e sob os quais temos, de acordo com Souza Neto (2003, p. 17), apenas “[...] um desses negócios chatos que inventaram para ser a palmatória intelectual das crianças”, pois se sabe que “não dá prazer nenhum brincar de ser recipiente de nomes difíceis e ainda ter que repetir tudo certinho na hora das provas”.

Para que seja possível superarmos os impasses na Educação Geográfica é preciso que nos desvinculemos, mesmo que parcialmente, das orientações tradicionais que normalmente permeiam a abordagem dos conteúdos geográficos e que dificultam a valorização da disciplina no contexto das escolas. Sendo assim, o hábito de repensarmos nossa prática deve constituir-se em compromisso particular de cada um, assim como o comprometimento com a formação crítica dos alunos. Nessa linha de pensamento,

[...] parece ser o papel do professor bem mais complexo do que a simples tarefa de transmitir o conhecimento já produzido. O professor, durante sua Formação Inicial ou Continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam (PEREIRA, 2000, p. 47).

As orientações tradicionais do ensino elegem a escola enquanto fonte primordial no acesso à informação, quando na realidade esse cenário vem se modificando de forma cada vez mais acelerada. A presença insistente de práticas de cunho tradicionalista nas salas de aula pode ser explicada, de acordo com Cavalcanti (2010, p.01), em decorrência das várias dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos professores em

sua atividade. Ainda para a autora, os principais fatores que levam a certo comodismo no que tange à prática desses docentes correspondem à desmotivação dos alunos, às condições de trabalho e ao desinteresse pela disciplina Geografia, fatos que acabam fazendo com que alguns professores sintam-se inseguros, preservando, assim, uma postura conservadora e sem a busca por inovações para as aulas.

Para Libâneo (1992, p.51), “[...] a escola é mediadora entre o aluno e o mundo da cultura e cumpre esse papel pelo processo de transmissão e assimilação crítica dos conhecimentos, inseridos no movimento da prática social concreta dos homens, que é objetiva e histórica”.

Nessa perspectiva, a Geografia apresenta a particularidade de possibilitar à instituição escolar e a nós professores desenvolvermos um trabalho pautado em uma abordagem multiescalar dos conteúdos, valorizando a vivência dos próprios educandos.

Ao adotarmos este tipo de prática, caminhamos em direção a uma ruptura com as chamadas “práticas tradicionais” na Educação Geográfica, pois inserimos o aluno nas discussões e iniciamos a estruturação de um pensamento crítico e menos dependente das imposições curriculares, dos livros didáticos, dos conteúdos e da necessidade imposta de vencê-los de qualquer forma. Segundo Kaercher (1998, p.13), “[...] muitas vezes o que vale é vencer o conteúdo e, não raro, acabamos dando aula para nós mesmos [...] o conteúdo deve estar a nosso serviço e não ser o senhor do processo pedagógico”.

Apontado como um dos elementos capazes de caracterizar uma prática docente como tradicional, o livro didático mostra-se como instrumento de suma importância no contexto do ensino, cabendo ao professor fazer bom uso dele. Este é o recurso disponibilizado para todos os alunos, abandoná-lo representaria um ato esvaziado de reflexão acerca das possibilidades de sua utilização em sala de aula. Para Vesentini (1996, p. 221):

É lógico que o professor pode e deve comparar manuais, ele sempre tem liberdade, nos países democráticos, de escolher o manual que quiser (no caso dos Estados Unidos até de elaborar um, o seu, na gráfica da escola), e os alunos podem e devem pesquisar um tema em vários livros alternativos. Mas apregoar que o bom professor não deve usar livros didáticos, como fazem algumas propostas curriculares recentes, é um absurdo educacional e até cultural.

Podemos depreender que não é um instrumento ou recurso didático que implicará na tão discutida e criticada abordagem tradicional dos conteúdos, sejam eles geográficos ou não. No que tange ao ensino de Geografia, devemos observar que uma postura desenvolvida sob moldes tradicionais remete a um pensamento fragmentado acerca do

objeto de estudo desta área do saber: as relações entre o homem e a natureza na construção do espaço geográfico. Tal divisão há muito tempo estabelece uma compreensão isolada entre esses dois elementos resultando, assim, na chamada divisão entre a Geografia Física e a Geografia Humana como se ambas não contemplassem o mesmo objeto. Para Vesentini (2009), o tradicional na disciplina em discussão está relacionado a um ensino enciclopédico, mnemônico, dado a partir de um modelo pronto.

Diante do exposto, podemos entender que o tão mencionado tradicionalismo está relacionado às resistências observadas na prática de muitos professores que é desenvolvida de forma desarticulada da realidade e não necessariamente na presença do livro didático nas aulas.

Freire (1996) expressa que é exigência para a prática docente a apreensão da realidade. Nesse sentido, entendemos que, enquanto os conteúdos e as práticas pedagógicas forem desvinculadas da vida dos estudantes, essas não terão seu merecido reconhecimento, sendo concebidas como ‘uma pedra no meu sapato’ ou ‘mais uma disciplina na minha escola que não serve para nada’.

Superar as práticas tradicionais e encarar os impasses advindos das transformações sociais e os seus reflexos na escola, das novas linguagens e tecnologias enquanto possibilidades para a inovação nas aulas representa um desafio diário para nós professores. De acordo com Fonseca (2011, p.39), “na teoria parece ser simples, contudo, além de ser complexo, requer também do docente da Geografia planejamento e criatividade para fazer uso adequado dos recursos didáticos [...]”. Tais recursos representam um amplo leque de possibilidades para o trabalho docente durante as abordagens geográficas, podendo auxiliar no enfrentamento das dificuldades cotidianas.

É fato que diversos são os desafios postos ao processo de ensino da Geografia bem como à atuação dos professores no cotidiano escolar. No entanto, um dos mais relevantes e verificados desde o surgimento dessa área do conhecimento, seja na academia ou no Ensino Básico, mostra que apesar de ter objetivos que gravitam sobre a discussão de conteúdos de maneira crítica e construtiva visando à formação integral do aluno enquanto cidadão, o saber geográfico tem sido desenvolvido durante anos de sua existência sobre as bases da memorização de conteúdos ou informações cujo objetivo único é a aprovação em exames (VERÍSSIMO, 1985, p.09).

Nesse mesmo sentido, de acordo com Albuquerque (2008) as práticas mnêmicas e os conteúdos distanciados da realidade dos alunos ainda são os principais entraves no ensino da disciplina de Geografia nas escolas. Nessa perspectiva, é possível

observar para a necessidade de analisarmos as questões relativas ao ensino da disciplina tendo em vista o momento histórico vivenciado pela sociedade, este se reflete diretamente nas práticas desenvolvidas no espaço escolar bem como nas propostas curriculares para cada disciplina, inclusive para a Geografia. Corroborando com as ideias de Chervel (1990), a autora acredita que as disciplinas escolares estão em constante movimento sendo, assim, construções sociais as quais não devem ser compreendidas como uma simplificação dos saberes acadêmicos, mas devem considerar todo o contexto dinâmico do espaço escolar e de suas características peculiares.

Logo, é possível compreendermos que antes mesmo do acelerado cenário de transformações nos diversos âmbitos da sociedade, o ensino de Geografia já se apresentava sob um nível considerável de complexidade. Os desdobramentos políticos, econômicos, tecnológicos e sociais apenas atuaram, e continuam a atuar, de modo a tornar, a ação docente nesta área do conhecimento, cada vez mais desafiadora, tendo em vista a amplitude de abrangência das análises geográficas bem como a crescente necessidade de realizá-las a partir da articulação de vários saberes referentes à profissão docente que se imbricam e nos auxiliam na tarefa de incentivarmos nossos alunos ao aprendizado e de retirarmos a Geografia do mero campo da abstração, no qual muitos educandos ainda a incluem.

### 1.3. OS SABERES DOCENTES NO CONTEXTO DA PRÁTICA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Durante muito tempo, as pesquisas voltadas à educação tiveram dificuldades em admitir a relevância da multiplicidade de saberes inerentes à profissão docente, bem como em aceitar a dinâmica complexa que envolve o processo de ensino.

A ideia predominante e defendida por muitos pesquisadores era a de que ser professor resumia-se a um talento natural que pouco exigia daqueles que enveredavam pelo magistério. Essa percepção ainda faz parte de muitos olhares acerca da docência, atividade que ainda é vista por muitos como:

[...] uma semi-profissão, associada à ideia de missão ou vocação, a profissão professor sofre com inúmeros processos de desvalorização que resultam em condições de Formação Inicial e Continuada, de trabalho e carreira muito aquém daquelas necessárias para o desenvolvimento de um processo educativo de qualidade (GIROTTI, 2017, p. 94).

Nesse sentido, depreendemos a pouca valorização não apenas da profissão, mas dos saberes constituídos no espaço escolar a partir de nossas ações. Segundo Gauthier et.al. (2006, p.25), esse pensamento foi predominante durante o século XVIII e

caracterizou o período de institucionalização da educação escolar e do entendimento de que lecionar constituía-se enquanto um “ofício sem saberes”. Nessa direção, durante este recorte temporal, a atividade docente estava intimamente relacionada ao domínio de conteúdos e a uma aptidão inata, não a um saber específico e edificado pelos próprios professores ao longo de sua carreira docente.

Caracterizando o percurso das pesquisas na área da educação, podemos delimitar alguns momentos específicos. De acordo com Nunes (2001), a década de 1960 foi marcada pela valorização quase exclusiva em relação ao conhecimento. Durante os anos 1970, este espaço passa a ser ocupado pelos instrumentos didáticos e metodológicos e, na década de 1980, as questões políticas, sociológicas e ideológicas se apresentam como destaque no processo de ensino.

Todavia, as transformações pelas quais passa a sociedade pedem de nós professores cada vez mais autonomia em nosso campo profissional, tendo em vista que exercemos papel determinante no processo educativo e que “[...] existe um saber coletivo, historicamente criado pelos professores, que deve ser levado em consideração” (CHARLORT et.al., 2002, p.95).

Nessa perspectiva, é na década de 1990 que os estudos acerca dos Saberes Docentes adquirem maior expressividade debruçando-se sobre questões que ultrapassam a formação acadêmica abrangendo as áreas pessoal, profissional e organizacional. Dessa maneira, o pensamento racionalizado da ação docente, sob o qual estaríamos enquadrados em desenvolvermos um conjunto de competências e técnicas de trabalho que em nada estariam relacionadas ao nosso contexto de vivência, aos poucos cede espaço para o surgimento de novas concepções acerca do fazer docente nas diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Geografia.

A motivação para a ampliação desse tipo de pesquisa, que busca romper com o pensamento apoiado na racionalidade técnica e do mero aplicacionismo no tocante à ação docente reside no reconhecimento de que nos fenômenos práticos de nossas ações, enquanto professores, estão imbricados múltiplos conhecimentos, viabilizando uma reflexão produtiva sobre a prática desenvolvida. Ao colocar em destaque esse tipo de pensamento, se enfatiza uma perspectiva de pesquisa que tem seus encaminhamentos sob um olhar colaborativo, dá-se voz ativa ao professor e a todo o conhecimento prático que este possui e articula em seu cotidiano;

O enorme desenvolvimento deste paradigma nos últimos 20 anos significou uma viragem decisiva para entrar no mundo interno dos professores e professoras mediante estratégias de indagação preferencialmente qualitativas

e enfoques interpretativos, dando lugar a um tipo de conhecimento mais fiel à complexidade, singularidade, incerteza e conflito de valores que caracterizam a prática do ensino (MONTERO, 2005, p.153).

Nessa perspectiva, é valorizado o arcabouço prático produzido por nós professores mediante nossas ações em sala de aula nas diversas situações de ensino. A reflexão deixa de acontecer prioritariamente nos espaços acadêmicos, tendo seu início e articulação também com o espaço escolar e com os saberes produzidos genuinamente nele.

Denominado de Epistemologia da Prática Profissional, esse novo campo investigativo busca compreender de que forma nós professores produzimos e mobilizamos nossos saberes em diferentes contextos. Nesse sentido, temos a

[...] a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (PIMENTA, 2000, p. 02).

Nesse sentido, analisarmos o professor como sujeito de um saber-fazer propõe a aceitação da articulação constante e necessária entre teoria e prática no trabalho docente, significa observarmos a docência considerando nossos saberes de referência. Nessa perspectiva, as discussões passam a gravitar sobre a compreensão da natureza dos saberes que constituem a atividade docente, servindo de suporte ao exercício do magistério, surgindo “[...] num universo pedagógico, num amálgama de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores”(NÓVOA, 1995, p.19).

A partir desse momento, que representa o início da consolidação de uma nova perspectiva nos estudos sobre a educação, nosso trabalho é atribuído de maior materialidade, passando a se questionar a ideia predominante até então de que para ser um bom professor era necessário apenas saber os conteúdos de uma determinada área do conhecimento o que indicava a primazia do discurso científico sobre a realidade escolar.

Nessa direção, nossa competência residiria apenas em nossa capacidade de transmitirmos os conhecimentos elaborados por outros grupos (o meio acadêmico) não sendo relevante a nossa própria produção de saberes, perpetuando-se a divisão entre quem produz e quem transmite esses conhecimentos. Como produto desse contexto evidenciou-se, durante muito tempo, que a prática docente permaneceu esvaziada dos que efetivamente deveriam legitimá-la, nós professores. Para Tardif (2013, p. 40);

De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática.

Entretanto, devemos considerar que desenvolver a docência implica na articulação de saberes dinâmicos que se reelaboram constantemente, muito embora exista uma resistência a esse processo e a frequente imposição de saberes dependentes da produção científica.

A atividade docente implica um processo de constante aprendizagem e aprimoramento da prática. Trata-se, pois, de uma caminhada colaborativa entre os que dela participam num percurso no qual há a interação, troca e construção de saberes diversificados entre os partícipes. Sob essa perspectiva, o trabalho docente deve ser entendido enquanto prática contextualizada, pois assim:

[...] revela-se fruto de processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros. Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apoia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula (THERRIEN et. al., 2001, p.148).

Podemos inferir que os Saberes Docentes englobam conhecimentos, habilidades e atitudes elaboradas no curso de nossa experiência profissional, formativa e de vida, fundamentados e expressos em pensamentos, ideias, juízos e argumentos e validados pelas relações com nossos pares e nossos alunos.

De acordo com Pimenta (2005, p. 8), podem ser elencados alguns saberes relacionados à atividade docente:

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazerem docentes.

Os saberes das áreas específicas correspondem ao domínio teórico de uma determinada área do conhecimento. Todavia, a autora propõe um olhar de totalidade por compreender que conhecer requer uma visão global que articule conhecimentos de base às perspectivas mais gerais no processo de formação dos indivíduos, considerando seus contextos específicos de ensino. Os saberes pedagógicos devem ser observados, segundo a autora, enquanto saberes que se (re) constroem a partir da prática, não

devendo ser analisados de forma fragmentada já que, articulados aos demais saberes, constituem a formação do professor.

Entretanto, dentro de sua proposta teórica sobre os saberes da docência a autora enfatiza os Saberes da Experiência por considerar que estes são capazes de moldar o perfil profissional de um docente, conferindo a este singularidades em sua atuação. Pimenta (2005) defende o posicionamento de que esse tipo de saber é produzido diariamente em um processo de reflexão sobre a prática e está relacionado à nossa formação e às nossas experiências tanto como professor quanto como aluno.

Ainda para a autora, tratar dos Saberes Docentes significa dedicarmos maior atenção e espaço a uma identidade que é construída e reconstruída cotidianamente a partir de nossa prática. Dessa maneira, a observação das questões relativas à prática pedagógica parte da própria vivência e da consciência do real significado da profissão.

Todavia, saliente-se que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2000, p.04).

Assim, é necessário incluir ação contextualizada no âmbito organizacional, nas possibilidades da realidade analisada para que a reflexão não seja reduzida aos problemas pedagógicos apenas sendo atrelada, desse modo, a situações individuais.

Nessa perspectiva, o conhecimento acerca das teorias que envolvem o contexto educacional é imprescindível para um encaminhamento reflexivo sobre o processo ensino-aprendizagem, todavia não devem ser separadas das questões práticas. Para Therrien (1995), uma das problemáticas que permeia o campo da formação de professores diz respeito, justamente, a essa insistente dissociação entre os saberes de teoria e os saberes de experiência, pois estes são essenciais no entendimento da ação docente e refletem a dimensão da prática educativa, tendo em vista que o saber docente se efetiva no que ele caracteriza como “agir em situação”.

Ao propor um olhar acerca da temática referente aos saberes inerentes à docência, Tardif (2013) entende que é possível identificar alguns tipos de saberes que os professores mobilizam cotidianamente no desenvolvimento de suas atividades tendo em vista como os saberes técnicos transmitidos pelas instituições formais de ensino, privilegiando o ambiente universitário, durante o processo de formação de professores.

Os saberes disciplinares e curriculares compõem o agrupamento dos conteúdos a serem abordados pelos professores no exercício de sua profissão, esses saberes possuem grande relevância, pois não é possível transmitir algo de que não se tem o mínimo conhecimento prévio.

Corroborando com as ideias de Pimenta (2005), e apoiado na frequente relação de exterioridade que os docentes ainda mantêm com a maioria dos saberes apontados no exercício da profissão, o autor enfatiza a relevância dos saberes provenientes da experiência profissional dos professores, aqueles que adquirimos ao longo da nossa carreira no magistério, sobre o qual temos demasiado controle legitimando-os cotidianamente a partir de nossa prática em sala de aula. Esses saberes são observados como núcleo vital dos demais e “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2013, p. 39).

No que diz respeito à Geografia, a mobilização dos múltiplos saberes que constituem a ação docente deve partir de uma perspectiva de análise que contemple as transformações do tempo na sociedade construindo, nesse sentido, saberes norteados por um referencial teórico e uma ação prática que acompanhem o desenvolvimento epistemológico desta ciência. Assim,

Ao se deparar com um conteúdo a ser ensinado, o professor dispõe: de uma experiência pessoal com a aprendizagem desse conteúdo; de experiências anteriores de ensino desse conteúdo; de conhecimentos científicos sobre esses conteúdos em sua Formação Inicial e contínua ou continuada; de livros didáticos e outros materiais de iniciação de conteúdos; de experiências e materiais didáticos produzidos por colegas; de uma estrutura de funcionamento e de encaminhamentos de formas de trabalho com o conteúdo de ensino na escola em que trabalha (CAVALCANTI, 2006, p 122-123).

Nessa direção, o exercício do magistério envolve uma gama de conhecimentos que auxiliam em seu desenvolvimento. Além de toda a teoria, nós professores tendemos a “formar uma espécie de reservatório no qual se abastecem para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2006, p. 28) proveniente, na maioria das vezes, de contextos inusitados e que demandam atitudes bastante particulares a cada um.

Diante da diversidade de interações que se desdobram no ambiente escolar, esses Saberes da Experiência proporcionam maior possibilidade de integração a este meio social, uma vez que constituem a própria prática docente e se revelam através dela.

Conforme apontam Tardif e Gauthier em suas obras, compreender que a atividade docente é caracterizada por uma pluridimensionalidade de saberes nos permite analisar

os professores como partícipes insubstituíveis no processo de ensino, que (re) constroem saberes relevantes durante o exercício de sua prática e, que por esta razão, devem ocupar lugar de destaque nas pesquisas relacionadas à educação.

Ratificando grande parte das colocações de Tardif e Gauthier, Nóvoa (2009, p.38) faz considerações não apenas sobre a formação de professores, mas também acerca da importância dos saberes produzidos e mobilizados por eles a partir da experiência:

Ao longo dos últimos anos, temos dito e repetido que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.

Assim, a experiência se dá quando somos capazes de refletir e produzir sentidos e significados para aquilo que nos acontece. Trata-se de um processo profundo de significação e, com isso, de produção de saberes que tem suas origens na reflexão sobre e na prática (GIROTTI, 2015, p. 46).

Ao serem apropriados por nós professores de modo gradativo e construtivo, como produto de nossas interações decorrentes do processo ensino-aprendizagem, os saberes da docência adquirem um sentido amplo que nos possibilita críticas, avaliações, superação e reflexão acerca do contexto de ensino e da prática pedagógica.

A partir da ampliação desse novo campo investigativo e do estudo cuidadoso da prática e dos saberes provenientes de nossas ações como docentes admite-se que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho” (TARDIF, 2013, p. 21).

Assim, é possível caminharmos em sentido ao maior entendimento da complexidade de nossa atividade no magistério, da compreensão de como mobilizamos nossos múltiplos conhecimentos provenientes de fontes diversas, bem como se torna possível contribuirmos com Programas de formação de professores e demais políticas públicas na área da educação, tendo em vista que estas se ancoram no entendimento da realidade vivenciada por nós professores.

## 2. POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 2.1. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

Apesar dos impasses apontados na profissão docente, o grupo dos professores representa um dos maiores subgrupos profissionais do Brasil. Por esta razão tem atraído o olhar e as discussões do Poder Público para o aprimoramento e a criação de políticas específicas para a educação.

Os anos de 1980 demarcam a expansão das pesquisas relacionadas às Políticas Públicas no Brasil, inclusive no campo educacional. Para Santos e Azevedo (2009, p.534), esse cenário pode ser explicado pelas transformações efervescentes na sociedade e que culminam na ênfase de discussões que tratem de temáticas relacionadas aos direitos e necessidades da população. É nesse contexto que as políticas de formação docente adquirem maior escopo dentre as Políticas Públicas propostas nacionalmente e apontam grandes desafios para o Estado. Acerca de tal processo formativo, Giroto (2017, p. 92) assim se pronuncia:

A formação docente [...] pode ser compreendida como uma das mediações da relação entre sociedade e educação e o seu movimento contínuo, entre o universal e o singular, entre a lógica que se quer dominante e as múltiplas experiências possíveis e praticadas pelos sujeitos revelando as contradições, profundamente espaciais, que constituem a totalidade social, sempre aberta, sempre em transformação.

Dessa maneira, podemos compreender a formação para o magistério enquanto um processo amplo, desenvolvido e aprimorado durante toda a vida do professor, envolvendo a dinamicidade de uma profissão na qual a experiência deve estar em consonância com a prática e com os demais saberes que constituem a docência.

As Políticas Públicas devem ser compreendidas enquanto ações desenvolvidas pelo Estado mediante a participação de entes públicos ou privados, no sentido de assegurar determinado direito. De acordo com Azevedo (2003, p. 38), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Levando em consideração o contexto educacional, podemos afirmar que dizem respeito a todas as ações estatais direcionadas para o tratamento à educação.

Destinadas à formação de professores e ocupando destaque considerável na educação nacional no início do século XXI, estas iniciativas buscam contemplar os anseios destes profissionais, proporcionando-lhes apoio no que diz respeito à inclusão da formação na jornada de trabalho, bem como de possibilidades reais de trabalho nas escolas. De acordo com Pimenta (2000, p.08), emergiu a necessidade de “tornar a

formação mais diretamente voltada aos problemas que as práticas das escolas apontavam”.

Nessa direção, de acordo com Gatti (2010, p.205), as atenções do poder público devem estar voltadas não apenas para as questões referentes à formação de professores e aos cursos de licenciatura, que são de extrema relevância, mas também a outros fatores que refletem diretamente no desenvolvimento pedagógico desses profissionais, tais como:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da Educação Básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização da nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, a forma de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização dos pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas.

Nessa perspectiva, nossa formação enquanto docente deve ultrapassar as bases teóricas incorporando o cotidiano vivenciado no espaço escolar por todos aqueles que contribuem para a realização do processo de ensino, superando moldes tradicionais que estão fundamentados em cursos de Formação Inicial caracterizados pelo aligeiramento e pela fragmentação, e em cursos de Formação Continuada, nos quais grande parte desta acontece mediante palestras, reuniões rápidas e seminários, que pouco repercutem de fato para mudanças na prática dos docentes. No âmbito da Formação Continuada cabe destacar que:

[...] os dados revelam que, tanto em estados quanto em municípios, as ações consistem geralmente em realização de oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias Secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas (GATTI et. al., 2011, p 198).

Evidenciamos que, apesar das discussões sobre a importância dos processos formativos para professores, a realidade ainda se contradiz ao passo que se observa a pouca valorização da nossa profissão bem como investimentos insuficientes apresentados sob a forma de “cursos” que não satisfazem nossa realidade. É fato que avanços significativos já ocorreram no condizente à educação, esses progressos são expressos pela criação de Políticas Públicas, para a Formação Inicial e Continuada, das quais trataremos brevemente de algumas adiante, especialmente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Atentando para a dinâmica das licenciaturas é possível observarmos a distância entre o número de alunos que ingressam nos cursos de Formação Inicial de Professores

e aqueles que efetivamente chegam a concluir estes cursos. Com as licenciaturas na área da Geografia não acontece diferente e a evasão se apresenta de forma acentuada.

Diversos são os motivos para o abandono do curso. O fato de muitos alunos serem “trabalhadores-estudantes” dificulta sua permanência na Universidade, já que necessitam trabalhar para sua subsistência e raramente conseguem conciliar as duas atividades; a falta de motivação e valorização da profissão representam fatores repulsivos na realidade das licenciaturas no Brasil; o baixo desempenho no Ensino Médio tende a acarretar dificuldades logo nos primeiros semestres levando à desistência da graduação, ou até mesmo o ingresso precoce na universidade acompanhado da escolha prematura de um curso que nem sempre é o desejado de fato pelo graduando. Essas são algumas das razões elencadas por diversos estudos acerca da evasão universitária. De acordo com dados divulgados no ano de 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>1</sup>, o percentual de abandono entre no ano de 2010 foi de 11,4% chegando a 49% no ano de 2014.

Outro fator importante a ser considerado é o fato de que muitos desses graduandos não conseguem criar uma identidade docente a partir da organização da licenciatura que estão cursando, sentindo-se afastados daquilo que realmente deveria ser o foco de um curso de licenciatura em Geografia: a docência

Nesse direcionamento, evidenciamos ainda mais a necessidade de ampliação e investimentos em políticas de incentivo ao magistério que nos coloquem em posição privilegiada, pois além do aumento de carga horária nos cursos de licenciatura, é necessária maior articulação entre as disciplinas e a profissão a ser desenvolvida ao final da graduação. Identifica-se frequentemente que na grande maioria dos cursos não há um foco claro na docência, seja pela estruturação das graduações que não preparam de fato o discente para ser professor, seja pela baixa atratividade da carreira em tela. Para Pimenta (2000, p. 10);

A centralidade colocada nos professores traduziu-se (*há de se traduzir*) na valorização do seu pensar, do seu sentir, das crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretem (grifo da autora).

No âmbito das leis e políticas educacionais, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) representa, dentro da expansão da

---

<sup>1</sup> As informações foram obtidas no site do Ministério da Educação (MEC), no endereço eletrônico <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>> acesso em: 25 de setembro de 2017, às 17:00.

escolarização básica no país, uma importante iniciativa legal que trata da formação docente estabelecendo, por exemplo, a exigência da formação superior para professores da Educação Básica. A partir dessa legislação;

[...] foram organizadas e promulgadas outras medidas para orientar a educação no país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para a escola básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos superiores, além de políticas específicas para a formação de professores e a criação de sistemas de avaliação nacional para todas essas modalidades de ensino. Também se iniciou um processo de distribuição, para todas as escolas, pelo governo federal, de materiais didáticos, instituído pelo Plano Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos (PNLD) (PINHEIRO, 2015, p.143).

Entretanto, apesar da criação da lei propor avanços significativos, a realidade apresentada ainda demonstra grande defasagem no que diz respeito à formação docente em nível superior, de forma que muitos professores que atuam no Ensino Básico não possuem formação superior ou são formados em áreas distintas, como engenharia e saúde (BRASIL, 2013).

Apesar do processo de aprender a ensinar ter seu início bem antes da inserção do indivíduo em um curso de formação docente, conforme aponta Zeichner (1998), a Formação Inicial do profissional do magistério representa o momento no qual o licenciando, mesmo diante das muitas carências, adquire as bases teóricas necessárias à construção de sua profissionalidade. Este é o período da formação no qual o futuro professor deve apropriar-se dos instrumentos teóricos que irão auxiliá-lo em seu cotidiano. Assim, mesmo que não se forme completamente nesse momento, tendo em vista tratar-se de um processo contínuo, o futuro docente deve ter a formação básica para que consiga desenvolver bem seu trabalho no ambiente escolar.

Considerando que “[...] formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 15), os cursos de Formação Inicial para a docência passaram por diversas formatações ao longo do tempo. Essas transformações buscaram minimizar a priorização historicamente dada à formação de bacharéis em áreas específicas em detrimento da formação de professores.

De acordo com Steinke et.al. (2013, p.72), o objetivo das adaptações centrou-se em desconstruir a errada ideia de que apenas aqueles que obtivessem o título de bacharel poderiam ser considerados profissionais, desvalorizando, assim, as licenciaturas. Este fato, comumente observado na formação para a Geografia representa uma postura prejudicial para esta área do conhecimento, tendo em vista acentuar ainda mais a fragmentação já existente.

No popularmente conhecido modelo “3+1”, as disciplinas pedagógicas, tão importantes para a formação de licenciados, eram relegadas ao momento final das graduações sob os moldes de um curto período de estágio para aqueles que optassem por seguir o magistério inserindo, desse modo, a formação de professores em um segundo plano dentro dos cursos de graduação.

Salientamos que, apesar das transformações propostas para este momento da formação docente, através de mecanismos legais e políticas públicas voltadas para a educação e para a formação de professores como a LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (ano de 2002) e a criação das Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, ainda é possível observar que

[...] mesmo com os ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas, a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para formação pedagógica (GATTI, 2010, p.208).

Ofertada de forma bastante reduzida, a pequena carga horária dedicada às disciplinas como prática de ensino e estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, de modo concomitante aos demais componentes curriculares desses cursos, durante muito tempo, foi capaz de fazer com que o licenciando não atentasse para a relação intrínseca existente entre os campos da teoria e da prática, tão relevante no processo de ensino e aprendizagem de disciplinas que tratam de questões cotidianas, a exemplo da Geografia.

Pimenta (2000) afirma que é o conhecimento teórico que torna o sujeito capaz de pensar estratégias aplicáveis de forma cabível à sua prática, considerando a realidade em que vive. Logo, é premente a maior e mais efetiva articulação entre teoria e prática nos cursos de formação para a docência, pois se trata de campos imbricados que não podem ser compreendidos separadamente.

Nessa perspectiva, o conhecimento acerca das teorias que envolvem o contexto educacional é imprescindível para uma maior reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos da escola básica, local no qual o professor irá desenvolver *a priori* suas atividades não devendo haver, portanto, a secundarização da formação pedagógica dos professores que, para Romão (2013), ocupam lugar de destaque especialmente nesse espaço e merecem a atenção dos Programas curriculares dos cursos de graduação, bem como das Políticas Públicas que se destinam à educação.

Nesse direcionamento, a partir das necessidades apontadas no que diz respeito ao processo de Formação Inicial para a docência, os componentes curriculares de Prática

de Ensino e Estágio Supervisionado passam a ser reavaliados a partir das propostas trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de ampliação de carga horária para 400 horas nos cursos de licenciatura, discussão iniciada desde 2002 e que busca viabilizar essa relação tão relevante no processo de formação de professores. Com esta ação, intenciona-se aproximar o graduando das disciplinas pedagógicas, as quais lhe proporcionam um olhar mais direcionado para a realidade escolar, para as teorias e práticas que envolvem a atividade docente.

Levando em consideração o contexto educacional e as Políticas Públicas voltadas para este cenário, podemos destacar a criação, pelo Ministério da Educação, em 1951, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este órgão desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar com maior ênfase na formação de professores da Educação Básica, ampliando o alcance de suas ações na formação para a docência.

Entre as principais atividades da CAPES podemos elencar as ações direcionadas à indução e fomento da Formação Inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Tais iniciativas encontram-se sob o olhar da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). A esta coordenação competem algumas atribuições: a) fomentar Programas de Formação Inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica; b) articular políticas de formação de profissionais do magistério da Educação Básica em todos os níveis de governo; e c) promover a articulação entre escolas da rede pública e instituições formadoras de profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2015, p.13).

No que diz respeito à Formação Inicial, alguns projetos representam passos importantes no âmbito das Políticas Públicas para a formação de professores: o Parfor, destinado a professores que atuam na rede pública, porém sem a formação superior exigida pela LDB; o Prodocência, promovendo melhorias e inovação nas licenciaturas; e o PIBID, cujas características são bastante peculiares por envolver, ao mesmo tempo, a Formação Inicial e Continuada de Professores.

Devemos destacar que a implementação dessas, e de outras políticas voltadas à formação docente passam também a impactar, de forma positiva, na profissão. Nessa direção, a função desempenhada por nós professores é vista como uma construção permanente que envolve diferentes saberes capazes de contribuir para a profissionalização e para a identidade docente. Conforme Nóvoa (1992, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Nessa linha de pensamento, depreendemos que os cursos de Formação Inicial de professores representam no contexto formativo uma espécie de licença para a docência, o passo inicial para uma atividade que solicita que incorporemos em nosso cotidiano o hábito pelo aprimoramento de nossa prática, conseqüentemente pela reflexão acerca de nossas ações em sala de aula enquanto professores e mediadores do conhecimento. Desse modo, é preciso que atentemos para a importância da continuidade da formação docente para que a ação desenvolvida por nós no magistério atenda às necessidades dos educandos na atualidade, por meio da abertura de espaços de diálogo e reflexão sobre e para a prática. Para Candau (1999, p.64):

A Formação Continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da Formação Continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Concomitantemente à expansão dos estudos sobre a temática Formação de Professores, os quais datam da década de 1990, a Formação Continuada passa a ser objeto de análise e discussão na área da educação, emergindo como uma necessidade intrínseca e um direito dos professores. Esse contexto propicia o aparecimento de legislações e Políticas Públicas que tratam desse percurso formativo, que envolve toda a trajetória do profissional.

Podemos citar, por exemplo, a criação pelo Ministério da Educação (MEC) dos “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1999), que tratam da Formação Continuada da seguinte maneira:

A Formação Continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua ou continuada de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a Formação Continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1999, p. 70).

Evidenciamos, a partir do mencionado acima, que a Formação Continuada está intimamente relacionada à perspectiva reflexiva do docente em relação a sua própria atuação em sala de aula tratando, dessa forma, de uma dinâmica bem mais ampla que

perpassa várias dimensões da realidade docente. Nesse direcionamento, o conceito de professor reflexivo surge com maior ênfase delineando-se um processo de reconfiguração nas práticas de Formação Continuada, no qual o docente é observado como participante ativo deste contexto. Trata-se de um novo caminho formativo que busca atender a necessidade de formar continuamente os professores superando os modelos ineficazes de Formação Continuada propostos até então.

A orientação crítico-reflexiva predomina na Formação Continuada, sendo abandonados conceitos como “atualização” em detrimento da construção de uma prática educativa contextualizada, produto dos processos de reflexão de cada docente. Ao adotar uma postura reflexiva, espera-se que o professor seja capaz de explicitar de forma consciente sua prática, as razões de determinadas ações na busca pelo melhor encaminhamento do processo de ensino, o que ultrapassa as dimensões do saber-fazer. Todavia, é necessário atentar não apenas para as questões concernentes à prática desenvolvida pelos docentes, mas também para as condições que envolvem o trabalho dos professores e que podem interferir de forma considerável para que seja desenvolvido de forma satisfatória.

De acordo com Assis (2016), o professor crítico-reflexivo é aquele que:

[...] desenvolve saberes teórico-práticos que são problematizados, refletidos e maturados na prática escolar, ou seja, baseados na investigação da realidade em que atua. E esta realidade não está circunscrita à sala de aula ou à sua disciplina, mas engloba a escola e a comunidade que esta integra (p. 05).

Nesse sentido, as propostas de Formação Continuada na atualidade buscam amenizar a exposição do processo formativo aos efeitos de um discurso esvaziado da verdadeira realidade enfrentada pelos professores em sua prática, passando a percebê-la como uma constante na vida do professor que não é adquirida apenas por intermédio de cursos específicos, mas é adquirida e construída diariamente durante a vivência do magistério. Desse modo, a formação para a docência ocorre cotidianamente em todas as atividades realizadas no espaço escolar, na interação entre professores, de acordo com Nóvoa (1995, p.25) “ [...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Assim, o magistério é constituído de um processo de autoformação constante que deve partir de cada docente, tendo em vista o compromisso com a profissão e o reconhecimento de sua importância.

De acordo com Freire (2001, p. 43), a reflexão é o momento prioritário da formação permanente, pois está centrada no ato de “pensar para fazer” e “pensar sobre o fazer”. Essa prática continuada agrega à profissão docente possibilidades de transformação a partir da própria prática educativa.

Cabe salientar que, é necessário ter demasiada cautela na utilização do termo “professor reflexivo” que tem aparecido frequentemente nas discussões acerca da educação e formação docente de forma esvaziada de sentido. Quando empregado inadequadamente tal termo transmite a ideia de que o professor parece “treinado” à reflexão e, desse treinamento vem a aplicação quase mecânica do termo em pauta nas situações de sala de aula.

Ainda, segundo o autor, é necessário compreendermos que o ser humano é um ser inconcluso, em constante construção e adaptação às situações vivenciadas cotidianamente. Nesse mesmo sentido, podemos entender que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

Os processos de Formação Inicial e Continuada devem ser percebidos de modo interligados, mediante a mesma finalidade: a formação para o magistério. A Formação Continuada ocupa nesse percurso o espaço de incentivo à apropriação dos múltiplos saberes inerentes à profissão, tanto os adquiridos inicialmente como aqueles provenientes da experiência docente. Nesse sentido, dentre as dimensões a serem consideradas no contexto da Formação Continuada, o espaço escolar representa não apenas o local de trabalho, mas também o local de formação que contribui para a consolidação profissional e construção de saberes e valores genuínos a ele.

A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos, pensar, agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas principalmente a escola é lugar da formação da razão crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social (LIBÂNEO, 2002, p. 76).

Nessa direção, deve-se observar, como sendo natural, que cada professor se compreenda enquanto sujeito de sua formação permanente, que possui histórias de vida capazes de atribuir significado próprio a sua prática, bem como configurar saberes que irão estruturar suas características profissionais. Tais características podem ser

apontadas no universo que constitui a Formação Continuada. Conforme ressaltado por Tardif (2013, p. 53):

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

A Formação Continuada apresenta-se, desse modo, como um processo inerente ao percurso profissional e a todas as situações vivenciadas por nós docentes a partir da atividade que exercemos. Constitui-se enquanto reflexão constante dos partícipes sobre sua prática educativa exigindo e propondo ao profissional uma postura crítica, mas também interventiva, que lhe permite examinar suas teorias implícitas, seus próprios esquemas de funcionamento e formas de conduzir a profissão. Assim, trata-se da “formação dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 28).

É diante da compreensão da Formação Continuada como um *continuum* que deve perpassar nossa carreira como docentes de modo a atender às necessidades da contemporaneidade, que a CAPES percebe o desenvolvimento profissional do professor a partir de indicadores diversificados e propõe projetos no sentido de contribuir com este processo. Nessa linha, podem ser citados Programas como Novos Talentos, a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores, a Residência Docente no Colégio Pedro II e no Colégio Pedagógico da UFMG, os Programas de formação de professores e alunos medalhistas associados às Olimpíadas de Matemática e Química e projetos de iniciação científica da Rede Nacional de Educação e Ciência (BRASIL, 2015, p. 14).

Diante do exposto, é possível percebermos a complexidade do processo de formação para o magistério, uma vez que este envolve, tanto na Formação Inicial quanto na Continuada, uma amplitude de situações e possibilidades que devem ser levadas em consideração para o delineamento da formação do professor. As Políticas Públicas surgem, nesse direcionamento, para enfatizar e valorizar esta profissão entre as diversas carreiras existentes.

É fato que ao observarmos de forma geral o contexto da formação de professores no Brasil, verificamos que ainda há muito a ser realizado. Todavia, é indiscutível que avanços significativos podem ser apontados como as mudanças curriculares, a criação de órgãos e Programas que buscam priorizar o âmbito da educação no país, na medida em que tocam a realidade dos cursos de licenciatura e também passam a enfatizar a

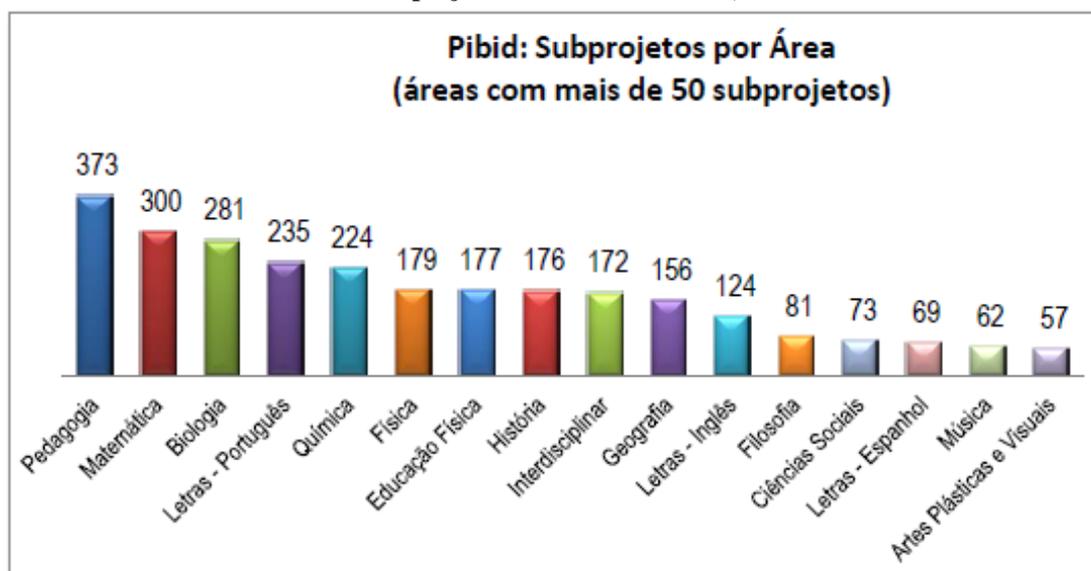
continuidade da formação para a docência. Exemplo disso é o PIBID, que representa o encaminhamento notório de mudanças no cotidiano universitário e escolar, e do qual trataremos mais detalhadamente sob a perspectiva da Formação Inicial e, sobretudo, da Formação Continuada de Professores do Ensino Básico.

## 2.2. O PIBID: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Buscando a superação dos impasses sobre a formação de professores destacadas nos tópicos anteriores, o PIBID foi instituído pela Portaria Normativa nº 38/2007, iniciando sua implementação no ano de 2009. Como Política de Estado relacionada à formação de professores, seu objetivo principal é contribuir para a Formação Inicial de licenciandos de diversas áreas do conhecimento, incluindo a Geografia, estabelecendo uma maior relação de responsabilidade e dinamicidade entre o meio escolar e o acadêmico.

O primeiro Edital do Programa contemplou as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática sendo, gradativamente, ampliado às demais disciplinas graças aos impactos positivos observados nas escolas participantes. A partir dessa evolução, a disciplina Geografia passa a ser contemplada sob o viés do PIBID, já contando no ano de 2014 com mais de 100 Subprojetos, conforme gráfico abaixo:

**Gráfico 01- Áreas com mais de 50 subprojetos do PIBID no Brasil, 2014.**



Fonte: Relatório de gestão DEB/Capes (2014, p. 80).

A quantidade de graduandos que se tornaram bolsistas do PIBID avançou consideravelmente desde a criação da proposta atingindo um número superior a 90.000

bolsistas, que também envolve diretamente os professores da Educação Básica. Abaixo, é possível dimensionarmos a abrangência do PIBID nas diversas regiões do país:

**Quadro03 - Número de IES, projetos e bolsistas participantes do PIBID em 2014.**

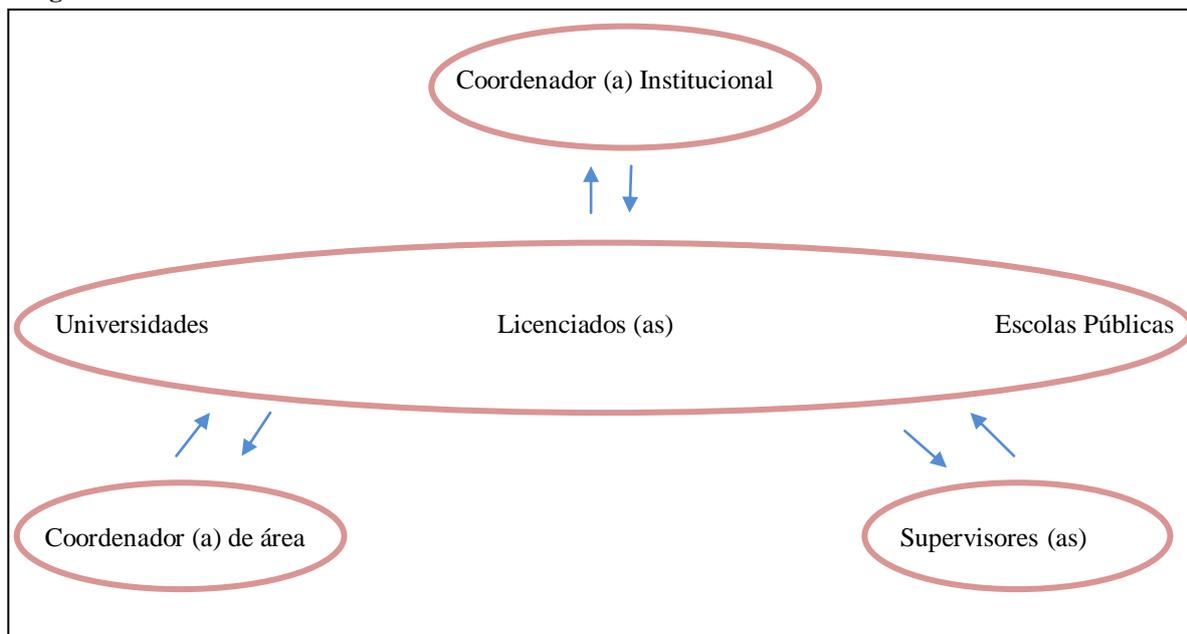
Região	IES	Subprojetos	Bolsistas
Nordeste	56	780	28019
Sudeste	114	849	25381
Sul	65	686	18850
Norte	27	300	9103
Centro-Oeste	21	381	8894
Total	283	2996	90247

Fonte: Relatório de gestão DEB/Capes (2014, p.73).

Tendo em vista os números apresentados acima, podemos inferir que o PIBID vem ocupando posição de destaque entre as Políticas Públicas destinadas à educação no Brasil. Ao envolver uma quantidade cada vez maior de instituições e bolsistas, o Programa oportuniza maior notoriedade para a profissão docente.

Com relação ao funcionamento do Programa, este pode ser representado de forma objetiva pela figura que segue:

**Figura 01- Dinâmica do PIBID.**



Fonte: Relatório da DEB, 2009-2014, p. 73 (adaptado).

A partir da ilustração é possível observarmos que o PIBID busca a interação e o diálogo entre todos os envolvidos na proposta, gerando um movimento recíproco no processo de formação para a docência, que possibilita o crescimento contínuo de licenciandos (as), coordenadores (as) e supervisores (as).

De acordo com o presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes):

[...] a valorização do magistério decorre de uma política de Estado que atraia novos profissionais, mantenha na rede os já atuantes e assegure o reconhecimento da sociedade ao trabalho docente. Essa política envolve plano de carreira, salário digno, Formação Inicial e Continuada articulada à progressão funcional, boas condições físicas e tecnológicas nas escolas, clima organizacional que motive professores e alunos para o ensino e a aprendizagem, jornada de trabalho integral e, ainda, gestão escolar comprometida com o sucesso escolar de todos. Sendo, portanto, a atribuição legal dessa instituição os aspectos relacionados à formação, é nesse segmento que são concentradas as ações (GATTI; ANDRÉ, 2014, p.4).

Nesse contexto institucional, o PIBID, segundo Gatti (2014, p. 5):

[...] não é simplesmente um Programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica [...] o PIBID é Formação Inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, Formação Continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão.

A participação dos graduandos, das escolas e professores supervisores no Programa é realizada através de processo seletivo. Durante o encaminhamento da seleção são avaliadas questões como a estrutura das escolas para receber e dar assistência ao desenvolvimento das atividades do Programa, o desempenho dos graduandos na licenciatura bem como seu interesse em participar do PIBID. No caso dos supervisores, são consideradas suas perspectivas acerca do Programa e suas propostas para melhorar o desenvolvimento deste no espaço escolar. Todos os selecionados são beneficiados com bolsas remuneradas que variam de acordo com a função exercida no Programa.

A CAPES concede, dentro da proposta do Programa, cinco modalidades de bolsas:

**Quadro 04- Funções, atribuições e valores das bolsas ofertadas pelo PIBID.**

<b>Função no PIBID</b>	<b>Atribuições</b>	<b>Valor da bolsa</b>
Iniciação à Docência (ID)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ dedicar pelo menos 8 horas semanais para as atividades do projeto,</li> <li>▪ elaborar um portfólio com o registro das ações desenvolvidas;</li> <li>▪ apresentar os resultados de seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovido pela IES.</li> </ul>	R\$ 400,00 (quatrocentos reais)
Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;</li> <li>▪ elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas;</li> <li>▪ controlar a frequência dos bolsistas ID nas atividades;</li> <li>▪ participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto;</li> <li>▪ criar e manter atualizado um currículo na Plataforma Freire.</li> </ul>	R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais)
Coordenação de área	Os professores das licenciaturas inseridas no projeto devem coordenar as atividades de cada Subprojeto selecionando, orientando e supervisionando bolsistas ID e professores supervisores das escolas básicas participantes.	R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais)
Coordenação de área de gestão de processos educacionais	Os professores das licenciaturas devem auxiliar na gestão do projeto PIBID desenvolvido pela IES.	R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acompanhar as atividades previstas no projeto;</li> <li>▪ Dialogar com a rede pública de ensino;</li> <li>▪ Selecionar coordenadores de área;</li> </ul>	

Coordenação Institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Designar a função do coordenador de área de gestão de processos educacionais;</li> <li>▪ Cadastrar e atualizar a relação de participantes para o pagamento da bolsa;</li> <li>▪ Usar os recursos solicitados para o projeto;</li> <li>▪ Prestar contas regularmente.</li> </ul>	R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais)
---------------------------	--	--

Fonte: <http://www.capes.gov.br>

Apesar do foco na Formação Inicial, é possível identificarmos as contribuições do citado Programa no processo de Formação Continuada de professores que lecionam no Ensino Básico já que há a tentativa, na maioria das vezes exitosa, de restabelecer o elo entre meio acadêmico e a Educação Básica. Para Pimenta (2009, p. 130):

[...] a dinâmica de formação contínua ou continuada pressupõe um movimento dialético, de criação constante, do novo, a partir da superação (negação e incorporação) do já conhecido. Além do mais, permite que se leve em conta a vasta gama de experiências que o professor vivenciou e vivencia historicamente em seu cotidiano.

Nessa linha de pensamento, o PIBID se configura como espaço de diálogo, de Formação Continuada e desenvolvimento profissional para aqueles que participam como professores supervisores. Alguns dos objetivos estabelecidos para o Programa são: mobilizar professores do Ensino Básico como co-formadores dos futuros docentes, o que confere a esses profissionais papel singular no processo de Formação Inicial; e contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes (BRASIL, 2016).

Anualmente, é realizado pela CAPES um estudo avaliativo acerca do desenvolvimento do Programa. As informações, obtidas por meio de pesquisas e relatos dos participantes, constituem um relatório no qual é possível observar as contribuições do PIBID, não apenas na Formação Inicial, conforme afirma uma professora supervisora de Geografia em seu relato acerca da experiência vivenciada por ela em sua participação no mencionado Programa:

O Programa PIBID é de extrema importância na formação dos futuros professores e na Formação Continuada dos professores supervisores, pois é uma troca de experiências num processo contínuo que acontece durante os estudos, planejamento de ações, discussões e avaliação referente às atividades semanalmente. Ainda dá a possibilidade de relacionar as teorias estudadas pelos alunos na faculdade à prática, num processo dialético entre universidade e escolas parceiras. Ainda aprimora o crescimento do nosso fazer pedagógico, a reflexão e a ação da prática escolar (GATTI, 2014, p. 72).

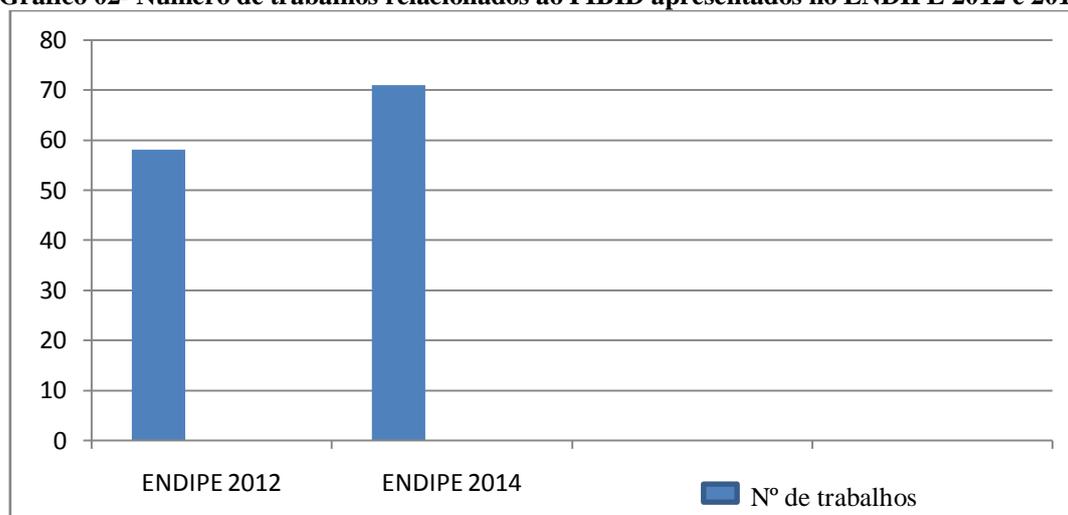
Nessa direção, estabelece-se, para além da Formação Inicial, um ambiente de incentivo e valorização do magistério e do aperfeiçoamento da prática docente, fato que faz do PIBID uma Política Pública que tem se estruturado como uma ampliação de horizontes que envolvem o Ensino Básico e a formação docente em diversos níveis, além de elevar consideravelmente a quantidade de pesquisas sobre a educação brasileira, conforme apresentado no relatório de 2014:

Em relação à produção de mestrados e doutorados, identificou-se, no ano de 2012, um número expressivo de pesquisas que abordam a temática do PIBID: duas teses de doutorado, 15 dissertações de mestrado acadêmico e uma de mestrado profissional (GATTI, 2014, p 17).

Ainda no âmbito das pesquisas podemos citar os vários trabalhos apresentados em congressos e eventos diversos, a exemplo do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em 2012, no qual foram expostos cerca de 58 trabalhos sobre o PIBID, dos quais 11 foram produzidos na região Nordeste. Todavia, poucos destes trabalhos trataram efetivamente da importância do professor supervisor e de seus saberes experienciais no contexto dos desdobramentos do Programa.

Já na edição do XVII ENDIPE, realizada no ano de 2014, o número de trabalhos envolvendo o mencionado Programa foi de 71, distribuídos entre apresentações nas modalidades oral e pôster. O aumento dessas produções pode ser representado por meio do Gráfico 02 a partir do qual é possível observarmos a considerável ampliação da quantidade de pesquisas acerca do PIBID mostrando que o Programa vem alcançando seus objetivos de forma satisfatória, chamando a atenção para estudos específicos.

**Gráfico 02- Número de trabalhos relacionados ao PIBID apresentados no ENDIPE 2012 e 2014.**



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O avanço nas pesquisas dessa natureza também pode ser constatado por meio das produções acadêmicas na área de Ensino de Geografia que tratam do PIBID, cujas publicações ocorreram no Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia (ENPEG) realizados nos anos de 2013 e 2017.

Ao analisar os anais dessas edições do evento, tendo como critério de análise a leitura dos resumos e das palavras-chave dos trabalhos submetidos à banca avaliadora, é notória a expressividade adquirida pelas pesquisas envolvendo o ensino de Geografia e o PIBID.

Subdivididos por GT's nas modalidades de apresentação oral e pôster, do total de 751 trabalhos apresentados durante o ENPEG 2013, mais de 100 trataram do Programa. O quadro abaixo representa uma síntese da quantidade de trabalhos, apresentados nas duas modalidades, que se propuseram a discutir as mais variadas perspectivas do Programa:

**Quadro 05- Quantidade de trabalhos apresentados nas modalidades oral e pôster no ENPEG 2013.**

Grupos de Trabalhos (GT's)	Quantidade total de trabalhos apresentados	Quantidade de trabalhos que trataram do PIBID
GT 1: As Diretrizes Curriculares para o ensino de Geografia	18	06
GT 2: O Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia.	118	15
GT 3: Ensino de Geografia e Multiculturalidade	42	04
GT 4: Outras modalidades de ensino de Geografia: aspectos teórico-metodológicos	115	21
GT 5: Linguagens no ensino de Geografia: novas possibilidades	104	41
GT 6: Ensino de Geografia nos anos iniciais: formação e Saberes Docentes	48	06

GT 7: História da Geografia Escolar: pesquisas e contribuições para a formação de professores	49	07
GT 8: A construção do conhecimento escolar: conceitos e conteúdos	179	37
Total	751	137

Fonte: organização da autora.

Desse modo, fica evidente a ampliação do número de estudos acerca do ensino de Geografia bem como sobre o PIBID no contexto da formação de professores sendo este fato ratificado através da realização do ENPEG 2017 na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Durante o evento foram apresentados cerca de 296 trabalhos nas modalidades oral e pôster, desses 41 trataram do PIBID em sua maioria apresentando resultados de intervenções e colaborações realizadas nas escolas participantes.

Ademais, tendo em vista a representatividade e os impactos do Programa para a formação docente, podemos entender que estase fundamenta na reflexão crítica acerca da prática, característica observada na proposta do PIBID, tendo em vista que este tem se mostrado enquanto possibilidade de reconstrução do referencial teórico-prático dos participantes diante e dentro do contexto pedagógico.

### **3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

#### **3.1. CARACTERIZANDO A PESQUISA**

Considerando a dinamicidade do espaço escolar, bem como os propósitos traçados para este estudo, a pesquisa em tela tem caráter qualitativo. Nossa opção por este posicionamento metodológico parte da perspectiva de que a pesquisa qualitativa é capaz de viabilizar, devido a sua flexibilidade, o entendimento da problemática a ser investigada, na medida em que considera toda sua dinâmica incluindo, nesse contexto, a participação ativa dos envolvidos no processo de pesquisa.

Para Ludke & André (1986, p. 12) a pesquisa qualitativa apresenta como uma de suas características predominantes a descrição dos dados. Nesse direcionamento, o pesquisador deve estar atento à situação estudada para que possa abstrair dela a maior quantidade possível de informações. Nessa direção, a observação se constituiu como uma das etapas iniciais para a realização desta proposta, tendo em vista acreditarmos na relevância de se conhecer mais de perto a realidade vivenciada pelos professores supervisores em suas atividades enquanto participantes do PIBID.

De forma adicional outros recursos foram utilizados para complementar as informações obtidas como, por exemplo, o registro fotográfico, a realização de entrevistas semiestruturadas, a busca documental, entre outros. Todos estes instrumentos foram articulados com o mesmo propósito: investigar de que maneira os supervisores mobilizam seus saberes da experiência durante suas atividades no Programa, bem como de que forma o PIBID tem atuado na Formação Continuada dos partícipes desta pesquisa.

Em especial, no âmbito da pesquisa documental foi realizada a busca por documentos que subsidiassem a compreensão das práticas pedagógicas levadas às escolas públicas que participam ou já participaram do Programa desde o ano de 2012, momento no qual tem início o Subprojeto Geografia PIBID/UEPB, Campus I, até o ano de 2018. Por intermédio desta busca foram obtidas informações sobre criação (Portaria Normativa nº 38/2007), funcionamento, ampliação, evolução, aceitação dentre outras características que têm colocado o mencionado Programa como algo bastante positivo nos contextos da formação de professores e da Educação Básica no país. Nessa direção, foram consultados relatórios oficiais sobre o PIBID, os quais podem ser acessados na página virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como também serviram como fontes trabalhos acadêmicos produzidos nas

perspectivas do mencionado Programa, conhecer a proposta do PIBID foi de suma importância para o direcionamento das análises.

Conforme Triviños (1987), toda descrição encontra-se permeada de significados particulares, capazes de desvelar distintas percepções sobre o objeto em estudo, este processo de análise encontra-se pautado nas bases teóricas buscadas para a construção desta dissertação. Nessa perspectiva, o uso de fontes diversificadas enriquece a pesquisa possibilitando a interpretação mais ampla do contexto a ser compreendido.

Ao decidir trabalhar com os Saberes Docentes, particularmente os da experiência, a partir da participação de professores do Ensino Básico, como supervisores do PIBID, evidenciamos a intenção de colaborar com o movimento de reflexão sobre a importância do espaço escolar enquanto espaço de pesquisa e de produção de saberes genuinamente ali edificadas por meio da atuação docente dos supervisores. Assim,

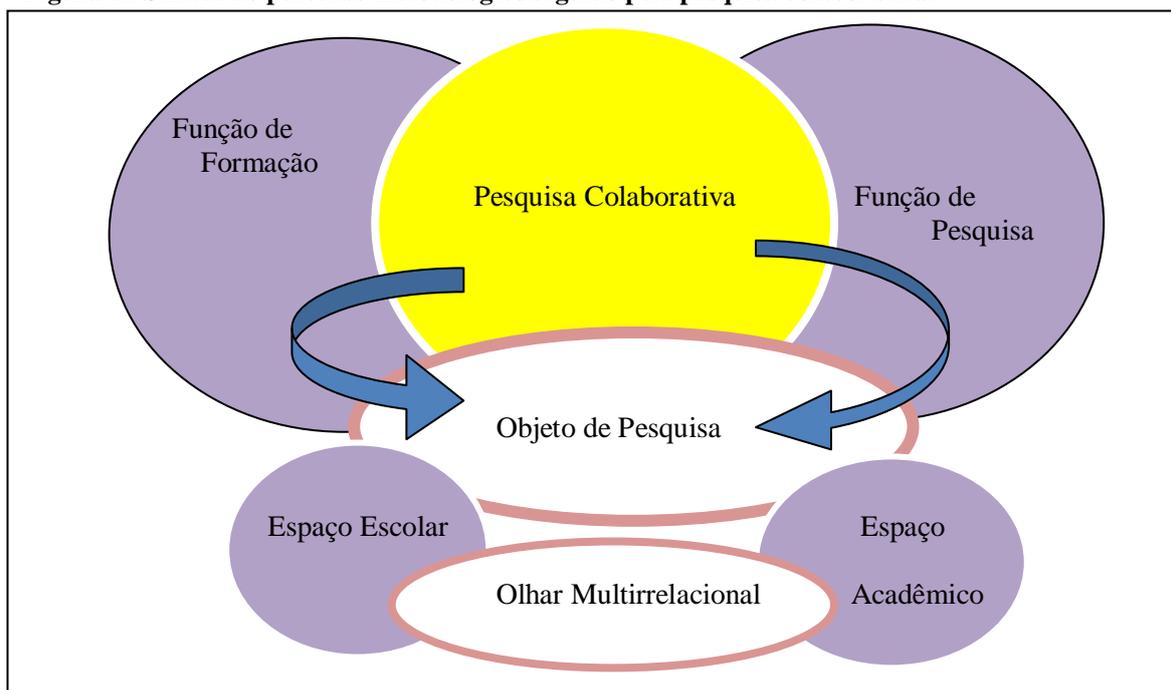
Reiteramos a importância dos Saberes da Experiência e da reflexão crítica realizada em contexto colaborativo no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores, para a elucidação dos desafios e busca de caminhos alternativos para o enfrentamento dos conflitos da prática pedagógica (ALBUQUERQUE, 2016, p. 80).

Nessa direção, tendo em vista que, um dos papéis desempenhados pela pesquisa em educação é o de fortalecer o caráter de pesquisa do trabalho do professor, delinea-se uma pesquisa qualitativa do tipo colaborativa na qual se “[...] supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa [...]” (DESGAGNÉ, 2007, p. 09).

Em detrimento a um olhar monodirecional que valoriza apenas os saberes acadêmicos é ressaltado, a partir da pesquisa colaborativa, um olhar multirrelacional o qual nos indica caminhos para a emancipação e para o entendimento da dimensão política do processo de ensino-aprendizagem e da formação para a docência, buscando por meio da participação de todos os envolvidos a quebra da hierarquia que predomina em grande parte das pesquisas escolares.

A partir da imagem buscamos expor de forma objetiva como podemos entender a pesquisa colaborativa enquanto um processo metodológico no qual não há hierarquias, mas parcerias e colaborações:

**Figura 02-Síntese do percurso metodológico seguido pela pesquisa colaborativa.**



Fonte: Organizado pela autora.

A partir da ilustração podemos depreender que a tão discutida primazia dos saberes acadêmicos sobre aqueles produzidos no espaço escolar é, dentro da perspectiva da pesquisa colaborativa, substituída por um ambiente de colaboração, troca, produção e valorização dos saberes entre esses dois espaços, reconhecendo-se que a escola básica possui suas particularidades e produz saberes peculiares a sua dinâmica. Desse modo, a opção por este tipo de metodologia de pesquisa justifica-se por meio da percepção da relevância da atuação do professor enquanto um pesquisador e pelo fato de que,

A pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto de pesquisa. O objeto da pesquisa colaborativa se apoia [...] sobre uma concepção de docente como “ator social competente”, isto é, um ator que exerce um “controle reflexivo” sobre seu contexto profissional (DESGAGNÉ, 2007, p. 23).

Nesse sentido, há a compreensão de que a pesquisa colaborativa encontra na colaboração entre pesquisador e professor uma de suas principais características, considerando o contexto escolar e de trabalho docente, entendendo um ambiente de aprendizado mútuo.

No contexto da pesquisa colaborativa, de acordo com Ferreira (2007, p. 21), os professores atuam não no sentido de aprenderem a realizar uma pesquisa, sendo seu

maior interesse melhorar suas práticas. Já para o pesquisador, trata-se de uma metodologia que oportuniza de forma ímpar a articulação entre pesquisa e formação além, obviamente, da construção de conhecimentos acerca das práticas de ensino. Ainda de acordo com o mesmo autor,

[...] a pesquisa colaborativa é um projeto sócio-pedagógico que busca reaproximar os pesquisadores universitários e os professores práticos, em vista de uma co-construção de ‘sentidos’, sem, entretanto, querer transformar esses professores em pesquisadores com os moldes acadêmicos (FERREIRA, 2007, p. 26).

No contexto discutido é possível identificar um ambiente de colaboração dos professores supervisores a partir de sua atuação nas atividades de orientação dos bolsistas ID, bem como na partilha de seus saberes provenientes de sua experiência docente. Desse modo, configura-se uma dinâmica de colaboração entre estes professores e os futuros profissionais em formação, na qual cada um coloca à disposição das situações educacionais seus conhecimentos teóricos e/ou práticos com a finalidade de contribuir com o encaminhamento das aulas e com o processo formativo de ambos unindo os âmbitos da pesquisa e da formação de professores.

Abordar o PIBID sob o prisma da colaboração, dos saberes da docência e da Formação Continuada, a partir da atuação e do olhar do professor supervisor acerca de tais temas, evidencia um viés da pesquisa colaborativa sob qual o docente tem ampliado consideravelmente seu campo de prática. Sobre este fato pode-se afirmar que;

[...] é preciso destacar que os projetos de pesquisa colaborativa podem surgir noutra nível no campo da prática docente. Sabemos que muitos professores ampliaram, nesses últimos anos, seu campo de prática, integrando a monitoria da prática profissional à função docente original. De fato, a função de acompanhamento de estagiários e professores novatos por docentes experientes está em via de criar um espaço específico no interior do campo profissional docente. Esse novo espaço de prática cria efetivamente um campo para pesquisas colaborativas, com as quais tentamos compreender os contornos ligados ao exercício da docência, a partir de seu acompanhamento e do ponto de vista privilegiado do “ator em situação” (DESGAGNÉ, 2007, p. 13).

De acordo com o exposto, o PIBID vem se efetivando como espaço profícuo para este tipo de estudo, podendo ser este mais um dos fatores de justificativa para a sistematização e realização desta proposta de estudo.

Acerca da troca de conhecimentos entre meio acadêmico e meio escolar, bem como das intenções da pesquisa de natureza colaborativa temos que “[...] não há igualdade absoluta, uma vez que ambos trazem diferentes conhecimentos para colaboração, mas há paridade no relacionamento e cada um reconhece e respeita a contribuição do outro” (ZEICHNER, 1998, p. 7).

Assim, nesse modelo de pesquisa não é enfatizada a necessidade de que o pesquisador se mantenha distanciado de seu objeto de pesquisa, estabelecendo-se um elo entre pesquisa e formação de professores a partir do qual são respondidas as necessidades de desenvolvimento profissional e o aprimoramento das práticas favorecendo, assim, a reflexão, Formação Continuada e pesquisa. Na pesquisa colaborativa, de acordo com Pimenta (2005, p. 08);

[...] o enfoque é o de colaborar com os processos de construção identitária de professores. Entendendo que o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas que, ao contrário, é construído na prática dos sujeitos- professores historicamente situados.

Nesse direcionamento, há o envolvimento dos partícipes no processo de estudo mediante o intuito de reflexão da ação educativa e da percepção de que cada docente atua como pesquisador em potencial do ambiente escolar e de sua prática.

Nessa perspectiva, as entrevistas foram utilizadas como instrumento desta pesquisa tendo em vista ocuparem lugar de relevância na realização de qualquer investigação. Este recurso valoriza a interação social subsidiando discussões acerca de um tema proposto, possibilitando ao pesquisador utilizar as informações obtidas de forma concomitante às suas buscas bibliográficas com a finalidade de analisar um dado fenômeno.

É possível compreender a entrevista como “um acontecimento comunicativo no qual os interlocutores, incluído o pesquisador, constroem coletivamente uma versão do mundo” (MONDADA, 1997, p. 59). Dessa maneira, trata-se de uma interação dinâmica entre pesquisador e pesquisado e que pode fornecer informações as mais diversificadas.

Nesse encaminhamento, optou-se pelo modelo de entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas a oito professores que atuaram como supervisores do Programa no período entre os anos de 2012 e 2018. Segue o quadro contendo os nomes dos professores supervisores participantes e o período de participação nas atividades desenvolvidas no Subprojeto Geografia PIBID/UEPB, Campus I:

**Quadro 06- Professores (as) Supervisores (as) e período de participação no Subprojeto**

Professor (a) Supervisor (a)	Período de participação no Programa	
Maria Madalena de Paiva Vieira	1º fase	2012 a 2013
Ana Maria Canuto Bandeira		
Luiz Arthur Pereira Saraiva		
Juliana Nóbrega de Almeida	2º fase	2014 a 2015
Giusepp Cassimiro da Silva*		
Éricka Araújo Santos		
Débora do Nascimento F. de Alencar	3º fase	2016 a fevereiro de 2018
Giusepp Cassimiro da Silva		
Jonas Marques da Penha		

Fonte: organização da autora.

\*Este professor supervisor participou de duas edições do Programa

Ainda de acordo com Ludke & André (1986), as entrevistas semiestruturadas mostram-se enquanto recurso viável para pesquisas na área da educação pelo fato de “[...] se desenrolarem a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Dessa maneira, mediante a aplicação das entrevistas aos professores supervisores, buscou-se seu entendimento sobre os pontos de relevância na atividade docente trazidos para discussão por meio deste estudo: saberes experienciais da docência, PIBID e Formação Continuada, além de ensino de Geografia.

Cabe salientar que, embora sejam um instrumento valioso para o ato da pesquisa, as entrevistas exigem cuidados básicos por parte do pesquisador. De acordo com Martínéz (2000), escolher adequadamente quando e onde serão realizadas é algo a ser pensado com cautela, bem como buscar criar um ambiente favorável e amistoso com o entrevistado podem representar pequenos detalhes capazes de facilitar o trabalho e a coleta dos dados. No caso desta pesquisa, tanto os horários quanto os locais de realização das entrevistas foram determinados pela disponibilidade dos entrevistados, isso por considerar importante que eles mesmos indicassem os momentos ideais os quais não interfeririam em suas atividades diárias.

Ademais, pretendíamos com as entrevistas verificar se e qual o nível de entendimento desses docentes acerca do significado do Programa em tela para seu processo de Formação Continuada. Já em relação à Formação Inicial dos graduandos,

esperava-se identificar qual a percepção daqueles professores acerca de sua contribuição como co-formadores dos graduandos de ID.

Durante o desenvolvimento do percurso metodológico desta pesquisa, o propósito foi atentar para os saberes produzidos por esses professores no decorrer de sua vida profissional, analisando de que maneira eles utilizam essa experiência no processo de ressignificação do conhecimento geográfico e no auxílio dado aos graduandos de ID no desenvolvimento de suas atividades no Programa, tendo em vista ser este o papel designado aos professores supervisores.

Ressalta-se que, assim como em outras áreas do conhecimento, as pesquisas realizadas no âmbito das Ciências Humanas, inclusive da Educação, também são submetidas a um Comitê de Ética. O presente estudo foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CEP/CCS/UFPB), tendo sido APROVADO por atender aos requisitos estabelecidos pela Norma Operacional nº 001/2013 (Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos) e da Resolução 466/12 (Comissão de Ética em Pesquisa- CONEP do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde), havendo apenas adequações no que diz respeito ao título do trabalho e nenhuma modificação no plano de pesquisa propriamente dito (ANEXO 01).

Seguindo as orientações do CEP/CCS/UFPB para a realização das etapas de observação dos professores supervisores e entrevistas com estes profissionais foi elaborado um termo de consentimento, que esclarece as finalidades da pesquisa, estabelecendo maior confiança entre pesquisador e pesquisados. No ato da entrevista, optou-se por duas vias deste documento, uma delas permanecendo sob posse do entrevistado e a outra ficando em posse da pesquisadora (ANEXO 02).

Assim, após a autorização dos envolvidos e o desenvolvimento das etapas descritas inicia-se, a partir da análise das informações obtidas, uma reflexão sobre o papel desempenhado pelo PIBID não apenas sob a ótica da Formação Inicial, mas acerca de sua importância para a Formação Continuada e para a valorização dos Saberes Docentes edificados pelos professores durante sua vida no magistério e utilizados por eles para ministrar aulas de Geografia contribuindo, na ocasião de sua atuação como professores supervisores, para a formação de futuros profissionais.

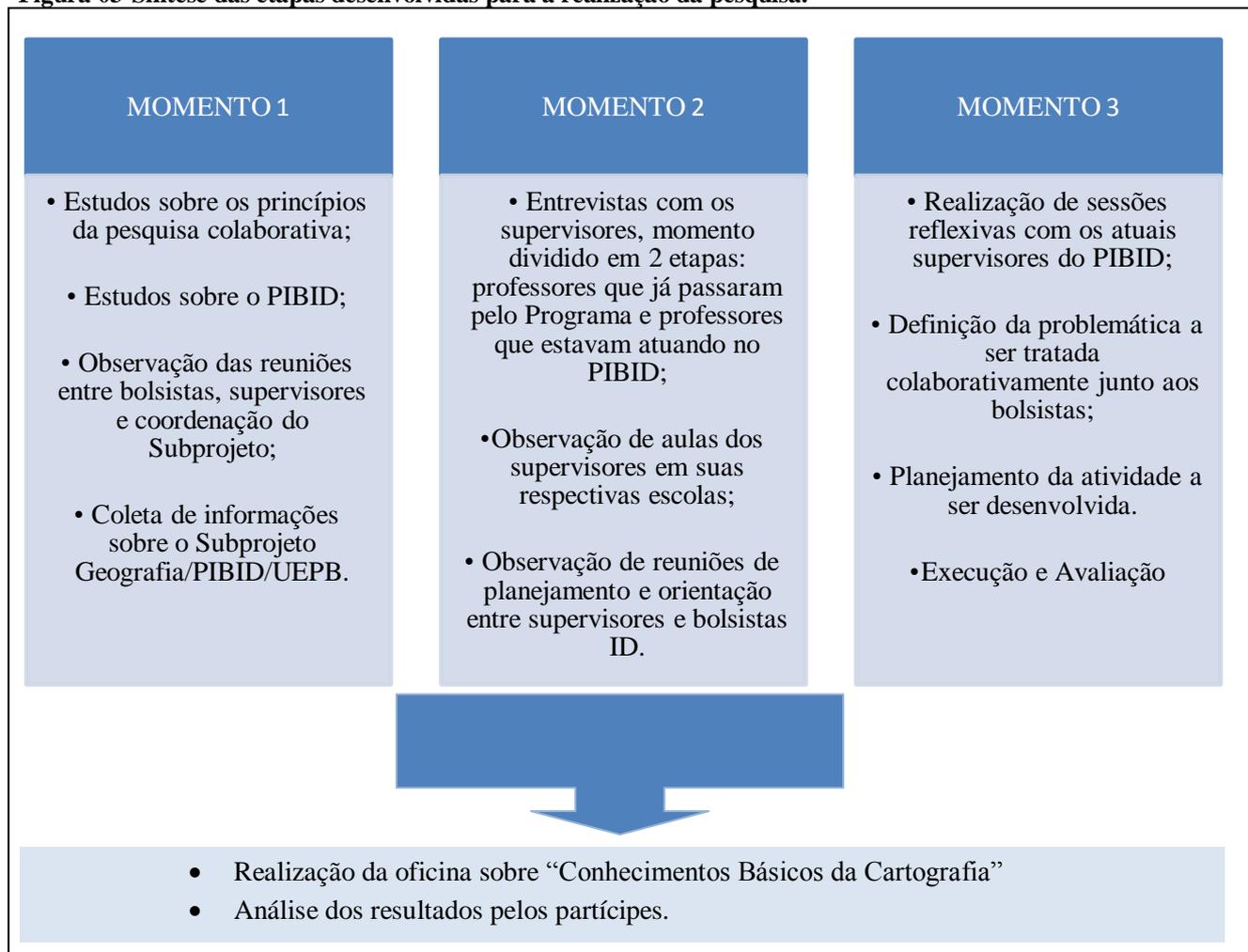
### 3.2. CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A COLABORAÇÃO

Com o intuito de analisar as contribuições dos Saberes da Experiência dos professores supervisores nas atividades desenvolvidas em sala de aula pelo Subprojeto Geografia PIBID/UEPB, Campus I, bem como perceber como estes saberes são usados nas abordagens geográficas e na participação co-formadora exercida pelos docentes do ensino básico; durante a elaboração deste trabalho busquei estar o mais próximo possível da realidade vivenciada por professores supervisores e bolsistas ID.

Ao me inserir na dinâmica de encontros entre bolsistas ID e professores supervisores promovidos pela coordenação do Subprojeto Geografia PIBID/UEPB, participando de três encontros e acompanhando cerca de quatro aulas dos supervisores, foi possível observar/compreender a interação entre os partícipes desta pesquisa durante as atividades do Programa.

Assim, é proposto um olhar de colaboração entre o mundo escolar e o mundo acadêmico na tentativa de minimizar a hierarquização que insiste em separar esses dois ambientes entre “aquele que conhece” e “aquele que aplica” o conhecimento, fato que tende a acentuar o fosso entre teoria e prática reforçando uma fragmentação antiga que desfavorece socialmente a classe docente (FERREIRA, 2007, p. 15).

O caminho percorrido até a efetivação desta pesquisa teve seus desdobramentos, basicamente, conforme o sintetizado abaixo:

**Figura 03-Síntese das etapas desenvolvidas para a realização da pesquisa.**

Fonte: Organizado pela autora.

Nesse sentido, nos momentos iniciais da pesquisa a participação em reuniões do grupo e oficinas realizadas foi primordial para conhecer os professores supervisores, observar seu perfil e engajamento com a proposta do PIBID. Desse modo, estive presente em três das reuniões realizadas pela coordenação durante o ano de 2017, assim como tive a oportunidade de acompanhar quatro aulas ministradas pelos supervisores em suas escolas junto com os bolsistas ID.

Os encontros do grupo aconteceram na Universidade Estadual da Paraíba e versaram sobre assuntos diversos no âmbito do ensino e das práticas em Geografia, especialmente com textos sobre a epistemologia da Geografia e sobre o ensino dessa disciplina. Além disso, participei de uma das oficinas promovidas para a formação dos bolsistas por professores convidados do Programa.

Após esse momento inicial, busquei aproximação de cada um dos supervisores. No segundo momento, reuni-me com cada um deles individualmente, sempre respeitando sua realidade docente e a disponibilidade de seus horários. Essas conversas

ocorreram sob o formato de entrevistas semiestruturadas (ANEXO 03 e 04), conforme mencionado anteriormente, sendo bastante relevantes para esta pesquisa, já que pude apresentar aos professores supervisores a proposta de trabalho a partir do viés da colaboração de cada um deles, mostrando que eles seriam participantes diretos e muito importantes para as análises bem como para a colaboração pretendida.

Seguidamente à realização das entrevistas, foi dedicado um período para a reflexão acerca de tudo o que havia sido exposto pelos supervisores. As entrevistas foram transcritas e analisadas a partir das observações e do aporte teórico buscado em momentos iniciais desta construção.

Tendo em vista tratar-se de um estudo de natureza colaborativa, no qual há a pretensão da busca por um problema da prática para que este seja discutido estimulando entre os participantes a busca pela minimização dos impasses identificados, busquei reunir-me com os professores supervisores em momentos que podem ser denominados de sessões reflexivas. Neste momento da pesquisa, a conversa ocorreu com os dois supervisores atuantes já que a terceira professora, apesar de ter participado da etapa destinada às entrevistas individuais, encontrava-se de licença maternidade.

A discussão com os supervisores se desenvolveu como um apanhado geral de tudo o que foi posto em momentos anteriores, no entanto, meu objetivo foi o de junto com eles refletir e buscar qual seria esse “objeto”. O propósito foi o de que os próprios supervisores indicassem um ponto a ser melhorado tanto em sua prática quanto na dos bolsistas ID. Surgiram algumas inquietações em relação à atuação dos bolsistas de iniciação à docência, entre elas foram colocadas:

- ✓ Ao observar as ações dos pibidianos, os professores supervisores mencionam que os temas e conceitos que envolvem a Geografia Física são os mais problemáticos na atividade didática em sala de aula;
- ✓ A ausência de um aporte teórico dos conhecimentos da Geografia impossibilita o desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas pelos pibidianos, tal como o desenvolvimento de alternativas didáticas para o tratamento dos conhecimentos geográficos em sala de aula;
- ✓ Dificuldades no tratamento pedagógico dos conteúdos da Cartografia, ou seja, no tratamento que articule o desenvolvimento da pesquisa e ensino destes conteúdos pelos pibidianos para o ensino destas temáticas na Educação Básica.

Cabe salientar que, embora os trabalhos em sala de aula com os conteúdos da Geografia Física representem uma grande dificuldade a ser superada, esta é a área do

curso de Geografia da UEPB que se encontra com o maior número de docentes efetivos em atuação, necessitando de um maior direcionamento do olhar das disciplinas para o ensino desses componentes.

Com relação à falta de domínio de certos conteúdos da Geografia por parte dos bolsistas ID, citada como um problema pelos professores supervisores, destaque-se que a dinâmica proposta para o funcionamento do Programa procurou revisar as bases teóricas da Geografia e a evolução desse ensino no Brasil. No entanto, a grande rotatividade de bolsistas em decorrência de fatores diversos comprometia a sistemática desse trabalho.

Durante a conversa os professores supervisores ficaram à vontade para expor as principais demandas observadas por eles no cotidiano com os bolsistas ID. Foi possível identificar que as maiores dificuldades gravitavam em torno dos conteúdos da Cartografia, este foi o ponto de partida escolhido para o desenvolvimento da ação colaborativa junto aos professores supervisores, que apontavam este como sendo um problema recorrente desde sua própria formação e que percebiam persistir na formação inicial de seus bolsistas.

Dessa forma, começa a se efetivar a proposta colaborativa a partir da perspectiva de construção coletiva do objeto a ser trabalhado pelos próprios supervisores com os futuros docentes.

#### **4. O PIBID DA UEPB E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

##### **4.1. O PROJETO INSTITUCIONAL DA UEPB: CONHECENDO O SUBPROJETO DE GEOGRAFIA**

Conforme já discutido, a Geografia enquanto disciplina escolar colabora para a formação cidadã dos educandos, permitindo ao aluno “[...] se perceber como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento” (CALLAI, 2002, p. 56).

Tendo em vista os propósitos desta área do conhecimento no ambiente escolar, as disciplinas de natureza didático-pedagógica são de importância ímpar no que diz respeito ao processo de formação de professores, pois são capazes de oportunizar maior entendimento e aproximação com a realidade que contempla a atividade docente.

A partir deste fato, o curso de Licenciatura Plena em Geografia ofertado pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) possui um currículo que apresenta como principal eixo organizador e articulador de seus conteúdos as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de geografia na educação básica. Composto não apenas pelos Estágios Supervisionados, mas também por disciplinas como Didática e Metodologia do Ensino de Geografia, a licenciatura ofertada pela instituição prima pelo principal objetivo de formar docentes aptos ao exercício do magistério na Educação Básica.

De acordo com a Resolução/UEPB/CONSEPE/068/2015:

O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Geografia caracteriza-se como um Componente Curricular Obrigatório, que objetiva o aprendizado de competências e habilidades profissionais, promovendo a contextualização curricular e a articulação entre teoria e prática, devendo ser realizado pelos alunos sob a forma de vivência profissional e regência nas instituições educacionais, preferencialmente, nas unidades escolares da Rede Pública Oficial, entretanto podendo também ser desenvolvido em espaços alternativos em que os Estagiários atuem em atividades educacionais ou voltadas para tal fim (PPC GEOGRAFIA CAMPUS I, 2016, p. 44).

Nessa perspectiva, os estágios são desenvolvidos tendo suas atividades realizadas por intermédio do convênio estabelecido pela UEPB com as Secretarias de Educação do estado e dos municípios viabilizando, assim, o contato do graduando com o universo escolar. Os Estágios Supervisionados são compostos por 405 horas essenciais para a obtenção do título de graduado na área.

No entanto, observa-se que apesar de possuir carga horária relevante para as disciplinas pedagógicas, o curso de Geografia da UEPB ainda apresenta lacuna

considerável no que se refere à aproximação desses estudantes com seu futuro espaço de trabalho. Os estágios sempre são realizados paralelamente às disciplinas da licenciatura impossibilitando, dessa forma, que os graduandos acompanhem de forma integral a realidade escolar em toda sua especificidade comprometendo, assim, sua atuação enquanto estagiários. Todavia, cabe ressaltar que a problemática não reside no fato citado, mas sim em diversos outros fatores como incompatibilidade de calendários, greves e feriados impressados em uma das instituições (escola ou universidade) que acabam por impactar diretamente no desenvolvimento dos estágios.

Considerando esta realidade e percebendo a magnitude da relação entre teoria e prática para a formação de professores, a UEPB concorreu com outras Universidades em edital próprio e conseguiu ser contemplada com as cotas de bolsas para os cursos da área de Humanas, já que até então o PIBID era exclusivo dos cursos da área de Exatas. Assim, no ano 2012 tem início no curso de Geografia, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como um caminho para a maior integração entre os ambientes acadêmico e escolar - embora só conte com um quantitativo de quinze bolsas.

No interstício entre os anos de 2012 e 2018, ocorreram três processos seletivos para professores supervisores, nos quais foram selecionadas as seguintes escolas:

**Quadro 06- Escolas participantes do Subprojeto Geografia PIBID/UEPB entre os anos de 2012 e 2018.**

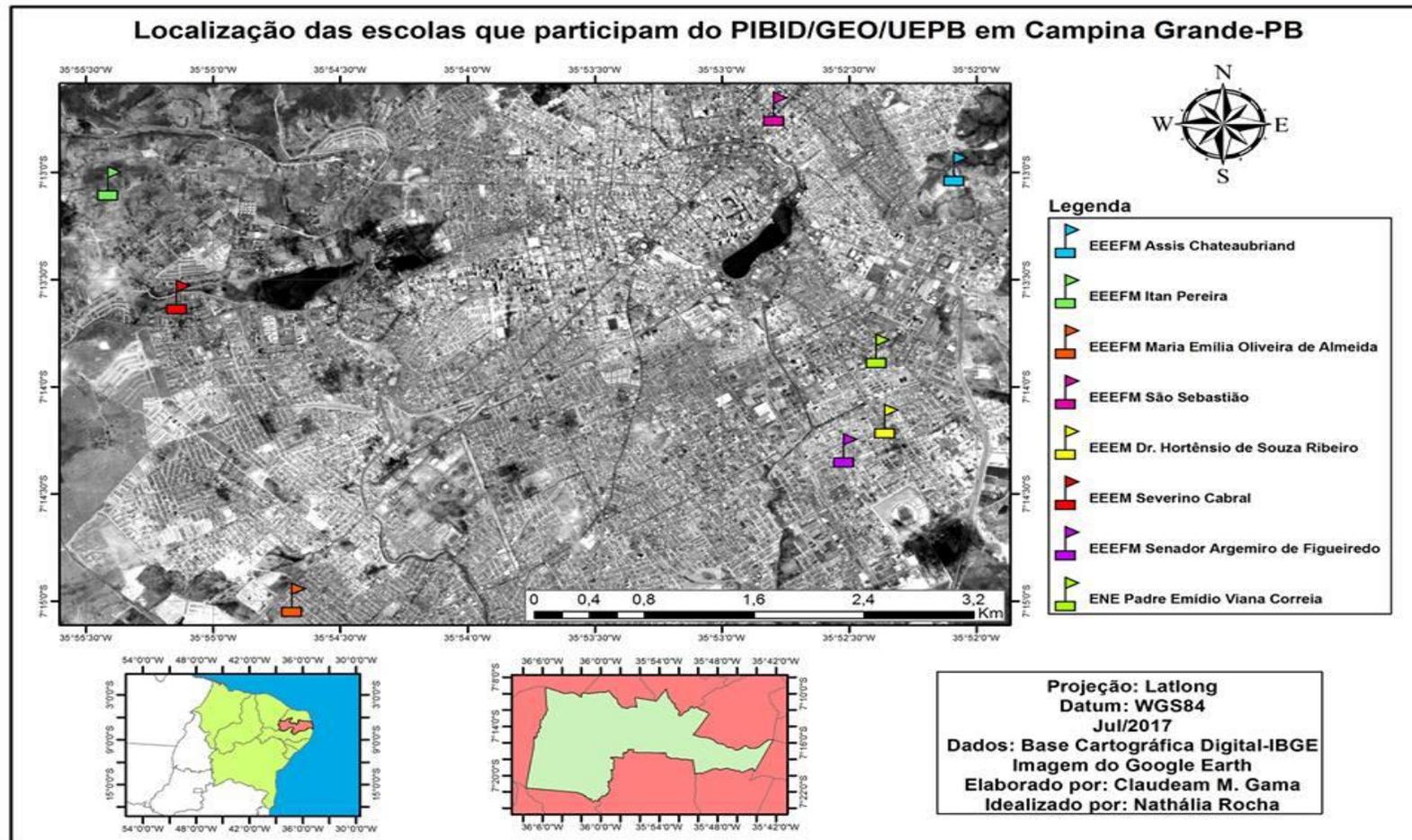
1º Fase (agosto de 2012)
ENE Padre Emídio Viana Correia (Normal)
Esc. Est. Ens. Fund. Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente)
Esc. Est. Ens. Médio Dr. Hortênsio de Sousa Ribeiro (Premen)
2º Fase (fevereiro de 2014)
Esc. Est. Ens. Fund. Médio Assis Chateaubriand
Esc. Est. Ens. Fund. Médio São Sebastião
Esc. Est. Ens. Médio Severino Cabral
3º Fase (julho de 2016)
Esc. Est. Ens. Fund. Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente)
Esc. Est. Ens. Fund. Médio São Sebastião
Esc. Est. Ens. Fund. Médio Maria Emília Oliveira de Almeida

Fonte: Organizado pela autora.

Ressalte-se que, durante a vigência de cada processo seletivo, podem acontecer imprevistos que impactam diretamente na organização do Subprojeto, exemplo disso foi a transferência de uma das professoras selecionadas na 3º Fase (julho de 2016) para outra escola. No início de 2017, a Escola Polivalente foi substituída pela Esc. Est. Ens. Fund. Médio Itan Pereira e o PIBID acompanhou essa mudança, haja vista que nesse Subprojeto é o professor do Ensino Básico que realiza o processo seletivo.

Desse modo, desde a adesão ao Programa, oito escolas contabilizam o número de instituições de Ensino Básico selecionadas para o desenvolvimento das ações, bem como para a efetivação da parceria entre licenciandos e professores supervisores (Fig. 04).

Figura 04- Mapa de localização das escolas que participam/participaram do PIBID.



Autor: Claudeam M. Gama, 2017.

Essas instituições de Ensino Básico da cidade têm sido beneficiadas com as contribuições que o PIBID oferece não apenas para a Formação Inicial, como também para a Formação Continuada com a qual tem colaborado diretamente. Conforme exposto no Subprojeto de Geografia da UEPB/CG, uma das principais razões para desenvolver as atividades do Programa nesta área do conhecimento foi acreditar ser:

[...] oportuno criar condições que possibilitem uma maior aproximação entre as instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, enquanto requisitos fundamentais para uma troca de conhecimentos entre ambas, garantindo superar o abismo existente, criado pelos mecanismos globais de alienação que fragmenta o ensino e tira-lhe o caráter social (UEPB, 2012, p. 02).

Ao ter essa iniciativa, a instituição busca oportunizar aos licenciandos maior conhecimento da realidade com a qual irão se deparar ao concluir o curso, mas também destaca o reconhecimento e valorização do trabalho e dos saberes dos professores da escola básica que participam da proposta como supervisores auxiliando os bolsistas.

Nessa perspectiva, as ações do Subprojeto Geografia PIBID/UEPB vislumbram minimizar as possíveis deficiências ainda observadas com relação à área pedagógica dos profissionais em formação, ademais incentivando a Formação Continuada dos professores que se encontram em atividade nas escolas de Ensino Básico.

Para participar do Programa, professores e estudantes são submetidos a um processo de seleção que consta de etapas como prova escrita, entrevista e análise de currículo. Durante o processo são avaliados itens como interesse e razões por optar pelo Programa, proposta de trabalho, desempenho acadêmico (no caso dos licenciandos), condições e infraestrutura das escolas para receber e apoiar as possíveis ações a serem desenvolvidas pelos bolsistas sob orientação e supervisão dos professores do Ensino Básico.

As atividades propostas pelo Subprojeto em tela têm como objetivo inserir os licenciandos nas escolas participantes por meio de projetos de intervenção, fazendo com que possam contribuir com as aulas ministradas pelos professores supervisores a partir do uso de recursos didáticos e metodológicos variados que estimulem a (re) construção dos conceitos geográficos por parte dos alunos. Tais projetos de intervenção didático-pedagógica devem ser elaborados tendo em vista as lacunas verificadas no processo de aprendizado da disciplina de Geografia, essa observação deve ser realizada pelos bolsistas durante o período dedicado ao diagnóstico do espaço escolar.

As atividades do PIBID de Geografia da UEPB podem ser sistematizadas basicamente em duas etapas:

**Quadro 07- Sistematização das atividades do Subprojeto Geografia PIBID/UEPB.**

1º Etapa	2º Etapa
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Diagnóstico do espaço escolar nas dimensões administrativa, pedagógica e de infraestrutura;</li> <li>▪ Observação das aulas de Geografia lecionadas pelos professores que exercerão a função de supervisores;</li> <li>▪ Participação nas aulas de Geografia, a partir de planejamento prévio com os professores supervisores;</li> <li>▪ Participação nas atividades executadas nas escolas, quais sejam: reuniões com pais e mestres, conselhos das escolas, planejamento pedagógico, dentre outras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desenvolvimento dos projetos de intervenção elaborados a partir dos problemas diagnosticados na fase inicial;</li> <li>▪ Estímulo às habilidades de leitura e interpretação textual, como elemento basilar do processo ensino-aprendizagem geográfica;</li> <li>▪ Procurar utilizar os laboratórios de informática das escolas, oportunizando espaços de aprendizagem geográfica, com o uso de tecnologias;</li> </ul>

Fonte: Subprojeto Geografia PIBID/UEPB (adaptado pela autora).

De maneira concomitante ao desenvolvimento da proposta nas escolas participantes, são realizadas outras atividades com vistas a envolver todo o grupo, objetivando entrosamento e melhor encaminhamento das ações.

Entre essas atividades podem ser citadas a realização de oficinas e a participação de todos os membros do Subprojeto no Grupo de Pesquisa Ensino de Geografia (este cadastrado no CNPQ) cujos encontros acontecem quinzenalmente na UEPB. Além disso, os bolsistas são estimulados a produzir artigos das pesquisas que desenvolvem no Subprojeto, os quais são enviados para eventos diversos na área de educação que ocorrem, em sua maioria, nas escalas regional e nacional. Dessa forma, o Subprojeto une ensino e pesquisa num elo indissociável.

O objetivo desses momentos é abordar assuntos relacionados à docência na Geografia a partir da leitura e discussão de textos previamente selecionados.

#### 4.2. O PIBID E SUAS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA: VALORIZAÇÃO DOS SABERES EXPERIENCIAIS DA DOCÊNCIA

Conforme vem sendo discutido no decorrer deste trabalho, o PIBID ocupa espaço significativo na 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 exercício do magistério comporta uma amplitude de saberes que se constituem como norteadores das práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula fazendo-se necessário, assim, que cada profissional compreenda que seu processo de formação corresponde a um caminho a ser trilhado durante toda sua atuação docente.

Nessa direção, o PIBID além de atuar no contexto da Formação Inicial, mostra seus impactos ao valorizar a experiência docente, esta representada pela participação e contribuição dos professores supervisores. Este profissional, já em atuação na docência, tem como uma de suas principais funções orientar os graduandos no desenvolvimento de suas atividades, controlar a frequência dos futuros professores, participar de atividades acadêmicas que sejam pertinentes a sua área, dentre outras.

Nessa perspectiva, no que diz respeito à abordagem dos conteúdos geográficos o professor deve mobilizar suas próprias experiências para orientar os bolsistas em suas ações em sala de aula. Trata-se de estratégias que o convívio no ambiente escolar é capaz de conferir tanto ao professor, quanto aos futuros docentes.

No caso investigado, alguns dos supervisores entrevistados que já atuaram no PIBID/GEO/UEPB relatam como bastante positiva sua relação com os bolsistas:

Um dos meus primeiros contatos com a equipe de bolsistas foi dedicado à orientação do que deveriam fazer, esclareci meu papel junto a eles no desenvolvimento das atividades. Também apresentei toda a estrutura da escola, as turmas e suas características, para isso fiz uso da minha experiência como docente e expliquei a eles como deveriam iniciar as atividades. A cada encontro íamos ajustando os planejamentos, e fui deixando eles a vontade para desenvolver suas ideias mostrando, porém, que deviam considerar a realidade daqueles alunos. De modo geral, posso dizer que minha vivência com os graduandos foi tranquila e positiva para ambos, pois se construiu um convívio de troca e construção diária de saberes, uma troca de experiências tendo em vista que também pude aprender coisas novas com os bolsistas (Professora Supervisora entre os anos de 2014 e 2015).

De acordo com o relato, é possível depreender que os momentos de planejamento e de desenvolvimento das ações propõem um movimento de partilha de conhecimentos entre bolsista ID e supervisor, reafirmando, assim, o duplo viés do PIBID enquanto

proposta de formação docente e o caráter colaborativo entre dois ambientes que não devem, de modo algum, ser entendidos separadamente: a escola e a universidade. Nessa perspectiva, a escolha dos temas a serem trabalhados nos projetos de intervenção partia das lacunas identificadas nas observações como também de acordo com as necessidades dos conteúdos de cada série.

A importância da atuação do professor supervisor dentro do Programa evidencia-se a partir do momento em que este partilha com os bolsistas suas próprias experiências de ensino na disciplina, apresentando-lhes uma perspectiva da docência até então distante deles, a da realidade das situações concretas de sala de aula que nem sempre são solucionadas apenas com o domínio do conteúdo, conforme apontado por uma das docentes em entrevista:

Participar do PIBID me proporcionou uma vivência fantástica. Essa aproximação entre o mundo acadêmico e a escola é incrível e muito necessária. Mas o melhor foi que eu tive a oportunidade de contribuir para a formação desses graduandos na medida em que pude repassar para eles um pouco da minha própria experiência de sala de aula, afinal ministrar aulas não é apenas dominar o conteúdo (Professora supervisora do PIBID-UEPB nos anos de 2012 a 2014).

Paralelas às atividades nas escolas, são realizadas oficinas de planejamento na universidade, onde alunos e supervisores têm a oportunidade de expor os desafios dos planejamentos e das práticas, as quais recebem o aporte de novas teorias que fomentavam a reflexão para as intervenções na escola. A importância desses encontros já é discutida por diversos estudos acerca do funcionamento do PIBID, um deles foi realizado por Ambrosetti (2016, p.231) no qual a autora apresenta resultados que evidenciam a relevância desses momentos como espaços de compartilhamento de experiências e aprendizados.

Nessas reuniões é efetivada a interação e a troca de saberes entre coordenadores, professores supervisores, bolsistas e demais colaboradores como professores convidados para ministrar palestras e oficinas. De acordo com Ibiapina (2008, p.34);

[...] a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares com diferentes níveis de competência, isto é, colaboração significa a ajuda que um par mais experiente no momento de realização de determinada atividade, no caso a pesquisa, é também ação formativa desenvolvida conjuntamente que faz o desenvolvimento pessoal e profissional de professores.

O trabalho coletivo e desenvolvido a partir da colaboração entre os participantes propicia maior envolvimento de todos, possibilitado uma rica troca de experiências. Seguem imagens desses momentos no Subprojeto Geografia PIBID/UEPB:

**Foto 01- Oficina do Subprojeto Geografia PIBID/UEPB, Campus I.**



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

**Foto 02- Atividade desenvolvida colaborativamente com parte da equipe PIBID/GEO/UEPB.**



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Desse modo, os Saberes da Experiência que os professores supervisores partilham e ressignificam frequentemente em seu fazer docente com os bolsistas, contribuem para uma formação a partir da realidade concreta, mas validam sua própria produção de saberes no âmbito da docência o que é necessário que seja ressaltado, pois o professor não é um simples transmissor de conhecimentos, ele também os produz. Nesse sentido,

é possível afirmar que os professores supervisores exercem papel fundamental no incentivo e na preparação dos futuros docentes não apenas sob a perspectiva da vivência no ambiente escolar, como também do ponto de vista da mobilização de seus Saberes da Experiência durante as orientações para a realização das atividades pelos bolsistas ID.

Os professores supervisores adquirem, ao longo de sua carreira docente, habilidades que apenas podem ser desenvolvidas a partir da prática constante da docência, não sendo possibilitado aos graduandos desenvolvê-las durante sua Formação Inicial tendo em vista a brevidade de seu contato com o ambiente escolar. Nessa perspectiva, o PIBID e o professor supervisor se apresentam como uma oportunidade singular para que os futuros professores possam experienciar um pouco mais a realidade de uma sala de aula a partir de um contato mais efetivo e da vivência com seus professores supervisores que muito acrescentam para sua formação através dos saberes da própria prática que possuem.

No caso desta pesquisa evidenciou-se que os professores supervisores atuam como formadores, pois tendo em vista sua interação com os graduandos e o uso constante de seus Saberes da Experiência podemos dizer que o “trabalho do formador consiste em estabelecer e implementar procedimentos que permitam ao adulto aprender” (AMBROSETTI, 2016, p.218).

Esta linha de raciocínio pôde ser confirmada, ao observarmos as constantes orientações dadas pelos professores supervisores aos bolsistas ID durante os momentos de planejamento para a realização de atividades que exigiam certas habilidades, que apenas a experiência é capaz de conferir ao profissional do magistério. Como exemplo, podemos citar uma ação pedagógica desenvolvida por um dos bolsistas na Escola São Sebastião, Campina Grande-PB.

Antes e durante a implementação da atividade, que foi desenvolvida com uma das turmas, o professor supervisor mostrou-se participativo no que diz respeito às orientações dadas ao graduando. Nessa oportunidade, o supervisor fez uso não apenas dos saberes teóricos, mas de seus Saberes da Experiência contribuindo significativamente para o êxito da atividade. Cabe ressaltar que, nesse momento acontecia uma troca de conhecimentos e habilidades consolidando, assim, tanto a Formação Continuada quanto o papel de formador exercido pelo professor supervisor junto ao Programa.

A imagem seguinte mostra o professor supervisor e o bolsista ID em sala de aula, a atividade correspondia a um jogo de roleta no qual as perguntas contemplavam os

conteúdos geográficos mais importantes abordados até então. De acordo com o bolsista sem as orientações do supervisor ele não teria obtido o resultado esperado, pois não possuía a mesma prática e experiência de seu co-formador para, por exemplo, entender as necessidades da turma e manter a ordem durante a atividade:

**Foto 03- Bolsista ID e Professor Supervisor realizando uma atividade em sala de aula.**



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Nessa direção, de acordo com diversos estudos realizados acerca do Programa, é possível entender que este proporciona uma formação, inicial e continuada, mais sólida e em coerência com a realidade a ser enfrentada no cotidiano escolar, ou seja, trata-se de uma experiência formativa na qual a ação educativa é organizada e orientada a partir de situações reais de trabalho.

Quando questionados sobre a importância da participação no PIBID, todos os professores supervisores participantes do PIBID/GEO/UEPB colocaram essa experiência como etapa singular de sua formação:

Não resta nenhuma dúvida com relação às contribuições do PIBID para a formação continuada, sou prova disso.... Depois que me inseri no Programa minha prática em sala de aula se renovou, apesar de gostar de minha profissão, me senti motivado e valorizado para o trabalho que escolhi quando optei pelo magistério. Obviamente enfrentamos dificuldades, mas a vivência com os bolsistas e com a dinâmica do PIBID me revigora enquanto profissional (Professor Supervisor entre os anos de 2014 a 2018).

Estudos revelam o mesmo, a exemplo do realizado por Barros (2017) com professores supervisores de um dos PIBID desenvolvido pela PUC de Minas Gerais:

Os trabalhos realizados nos indicam que a atuação no PIBID abrange a formação em todas as perspectivas, pois o licenciando gradualmente vai construindo sua autonomia, contextualizando aprendizagens teóricas e, sobretudo, vivenciando uma situação pedagógica “incubadora” de novos valores, mas atentando para a realidade diagnosticada e na qual se farão as intervenções [...] (p. 6).

Assim, a adequação dos saberes da formação dos professores supervisores, dos saberes acadêmicos, à realidade de trabalho e de vivência na comunidade escolar, incluindo-se aí todas as particularidades que cada uma delas apresenta, é de extrema importância na mediação do processo de ensino-aprendizagem tendo em vista que, aproximar os conteúdos geográficos à realidade do aluno pode ter como resultado o aumento de seu interesse pelas aulas bem como o avanço significativo de sua aprendizagem. Tais habilidades nem sempre são adquiridas durante a Formação Inicial, isso em decorrência de múltiplos fatores que influenciam direta ou indiretamente este processo.

Quando questionados se sua formação foi suficiente para que se tornassem professores, alguns docentes afirmaram que sim, pelo fato de acreditarem que o conhecimento teórico é o centro de uma boa formação para a docência e que a habilidade de lecionar é adquirida com a efetivação da atuação em sala de aula, no decorrer da carreira profissional. Entretanto, estes profissionais defendem o PIBID como mecanismo de Formação Continuada de extrema importância, avaliando positivamente sua participação no Programa como uma motivação para dar continuidade à profissão, um recomeço que deve ser diário:

Minha Formação Inicial me preparou bastante para que exercesse minha profissão. Afinal, não há um bom professor sem um domínio de conteúdo satisfatório. Obviamente, os momentos iniciais na sala de aula ministrando aulas foram tensos, mas avalio isso como normal.... penso que se sei o que estou fazendo, o como fazer será aprimorado com o tempo, considero que os estágios que realizei no período de formação me ajudaram, claro que hoje depois de trinta anos no magistério minhas aulas devem estar melhores... entretanto, é inquestionável o papel do PIBID em todos os âmbitos da formação de professores, foi muito bom participar do Programa eu cresci muito como professora (Professora Supervisora entre os anos de 2012 a 2013).

Em contrapartida, uma das professoras afirmou que não, que sua Formação Inicial foi insuficiente não do ponto de vista teórico, mas sim no que condiz às orientações práticas. Entre os motivos citados temos que os estágios, apesar da ampliação de carga

horária, ainda deixam a desejar por inúmeros fatores e as disciplinas pedagógicas muitas vezes não direcionam os futuros professores para a realidade da escola:

Tenho pouco tempo de experiência como professora, mas digo que a universidade não nos prepara para a realidade escolar. Não me refiro aos conteúdos da Geografia, quanto a estes não tenho muito do que reclamar, mas falo sobre o como transmiti-los para meus alunos, falo também das rotinas que um professor enfrenta em seu cotidiano e que não são ensinadas pela universidade. Enfim, são detalhes que se tornam grandes quando chegamos aqui no espaço escolar, mas digo que a Formação Continuada auxilia a superar essas dificuldades nos ajuda a acompanhar as mudanças, a inovar. O PIBID atua nesse sentido, e tenho certeza que tem contribuído demais para a Formação Continuada de muitos professores, assim como fez com a minha (Professora Supervisora entre os anos de 2014 e 2015).

Corroborando com o exposto, podemos citar as pesquisas realizadas por Cruz (2016) junto a professores universitários e graduandos de algumas licenciaturas de uma universidade comunitária localizada no estado de Santa Catarina. Através da investigação a autora identificou a insatisfação dos futuros docentes no que diz respeito à parte prática das graduações em licenciatura. Semelhante ao mencionado pela professora supervisora, Cruz escutou de seus pesquisados que o ambiente acadêmico em grande parte dos casos oferece apenas fundamentos teóricos básicos, “noções” daquilo que deverá ser abordado pelos futuros docentes em suas salas de aula não havendo, assim, uma apropriação mais efetiva do conhecimento sob a perspectiva prática fazendo com que se recaia no senso comum de que para ser um bom professor basta dominar o conteúdo de cada série.

Nessa perspectiva, o PIBID vem significando para o professor supervisor a possibilidade de reflexão sobre sua formação e prática em sala de aula, desconstruindo a percepção de que sua ação seria apenas o receptáculo da teoria acadêmica e promovendo a valorização da docência e dos saberes que estes profissionais produzem durante seu cotidiano, ressignificando as múltiplas abordagens dos conteúdos geográficos de acordo com suas experiências na docência e as demandas observadas no processo de aprendizagem. Para Cavalcanti (2012, p.100), a formação do professor ou de qualquer profissional, hoje é continuada, permanente e deve se realizar também nos espaços de atuação profissional.

Outro aspecto positivo do Programa é o incentivo à produção científica, não apenas dos graduandos, como também dos professores supervisores. Inicialmente, há uma resistência à escrita conjunta de trabalhos e à apresentação destes em eventos acadêmicos, especialmente por parte dos supervisores. No entanto, com o andamento das atividades, torna-se notória a evolução dos professores do Ensino Básico que

passam a restabelecer o vínculo com a academia por intermédio da ação-reflexão promovida pelo PIBID.

Ao conversar com os professores que já passaram e com aqueles que estão participando atualmente do Subprojeto Geografia PIBID/UEPB é possível identificar diferentes perfis no que diz respeito à produção científica. No depoimento de alguns desses professores foi possível observar que o fator “tempo de magistério” - para aqueles cujo período de docência era mais longo – mostrava-se como um entorpecedor de várias práticas, entre elas a escrita. Todavia, esses professores relataram que com a participação no Programa foi possível refletir sobre sua caminhada como professores bem como superar dificuldades como a da escrita em moldes científicos. Mencionaram também terem sentido que seus saberes foram valorizados no contexto da realidade da escola pública fato que os deixou bastante satisfeitos.

Na primeira edição do Programa, processo seletivo de 2012, os professores supervisores não estavam habituados a escrever sobre suas práticas e reflexões acerca de suas atividades, mostrando grandes dificuldades que aos poucos foram minimizadas com o auxílio dos bolsistas ID.

Sobre este assunto, uma das participantes expõe:

Diferente de algumas colegas que acabavam de sair de sua Formação Inicial e estavam com todo o pique para produzir não apenas pela disposição de quem iniciou na profissão, mas pelo tempo e pelo acesso às teorias mais atualizadas sobre o ensino de Geografia, eu não me achava capacitada a escrever um artigo científico, muito menos a apresentá-lo em algum lugar. Isto representava algo muito distante, afinal já estou quase me afastando da docência.... Mas com o Programa, com a convivência e apoio da coordenação e dos graduandos percebi, aos poucos, que não é nada de outro mundo e que desenvolver ou reascender esta habilidade muito acrescenta na minha Formação Continuada. Trocamos muitos saberes juntos! (Professora supervisora do PIBID nos anos de 2012 a 2014).

Em contrapartida, nas seleções de 2014 e 2016, os professores supervisores mostraram um perfil bastante autônomo nas ações a serem realizadas junto aos graduandos, bem como na escrita e apresentação de seus trabalhos e de seus bolsistas. Alguns desses professores assumiram, inclusive, a atividade de correção prévia das produções acadêmicas a serem publicadas, conforme mencionado por um deles:

Além de buscar orientar os bolsistas da melhor forma, eu também me comprometo no incentivo à escrita acadêmica. Dessa maneira, eu procuro ler todos os artigos produzidos pelos graduandos e tento ajudar no que posso, só então enviamos os trabalhos para a coordenação do Subprojeto para que sejam relidos, ajustados e publicados. Acredito que com essa atitude estou auxiliando eles através de minha experiência como também estou exercitando minha habilidade na produção de trabalhos que refletem nossa prática cotidiana no Programa (Professor Supervisor do PIBID desde o ano de 2016).

Diante do exposto, verifica-se a inserção desse profissional em uma dinâmica de Formação Continuada que o reaproxima da realidade acadêmica e de tudo que ela contempla, mas que também valoriza sua vivência no espaço escolar, a ressignificação de sua prática, sendo esta um produto de sua experiência enquanto professor do Ensino Básico.

A participação em palestras, cursos e a tão temida produção e apresentação de artigos nos moldes científicos, representam a ação do PIBID como mecanismo de Formação Continuada (Foto 04).

**Foto 04- Professores Supervisores apresentando suas produções em evento na área da Geografia.**



Fonte: Arquivo pessoal, 2013.

Nessa direção, foi criado o Encontro de Iniciação à Docência-ENID, evento que ocorre a nível local e tem por finalidade promover o debate sobre a formação docente na perspectiva dos sujeitos escolares e licenciandos. O evento representa uma contrapartida institucional quando da aprovação do Subprojeto Geografia PIBID/GEO/UEPB pela CAPES, e foi pensado de modo a contemplar todos os envolvidos na realidade educacional tendo, assim, como seu público-alvo licenciandos, professores da Educação Básica, alunos da Educação Básica e professores de Ensino Superior. Dessa forma, deve ser realizado todos os anos e congrega os artigos fruto das ações desenvolvidas no Programa, constituindo uma obrigatoriedade para todos os bolsistas participarem de sua edição.

Durante a realização do ENID, os debates gravitam sobre a realidade das licenciaturas, do ensino e da Formação Continuada possibilitando o compartilhamento das experiências vivenciadas nos PIBID das diversas disciplinas, inclusive a Geografia. Através da realização do evento se estabelecem espaços de diálogo, que enriquecem e promovem a formação docente inicial e continuada (Foto 05).

**Foto 05- Imagem do ENID realizado em 2013 na UEPB**



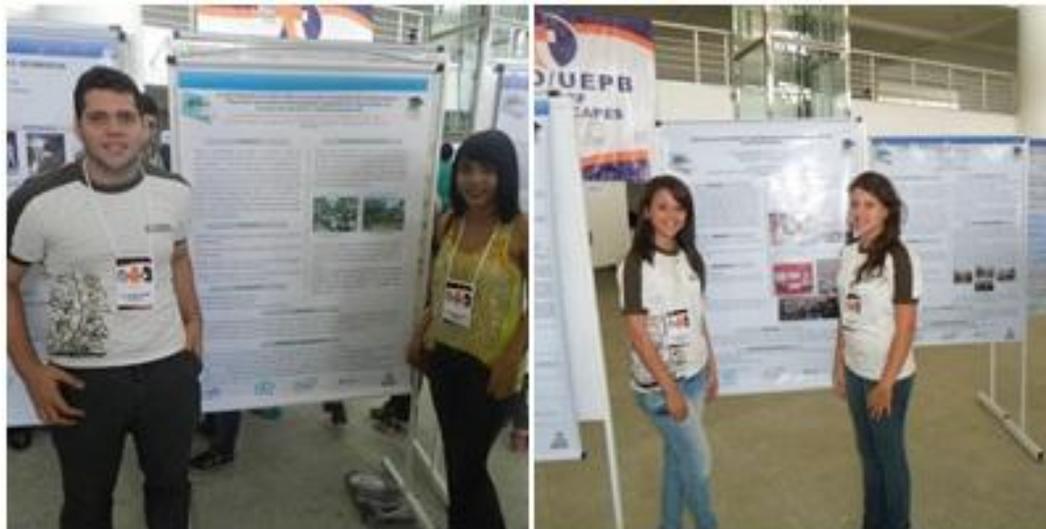
Fonte: Acervo da autora, 2013.

Cabe destacar que o incentivo à produção acadêmica não é restrito aos graduandos e envolve todos os participantes do Programa: graduandos, professores supervisores e alunos da escola básica. Com relação à participação dos alunos da escola básica, podemos destacar a participação de alguns deles no ENID 2013, participação orientada pelos professores supervisores e bolsistas ID. Este fato oportunizou a aproximação desses educandos com o meio acadêmico, e atualmente vários deles optaram por seguir cursos de licenciatura incentivados por esse momento de vivência (Foto 06).

Considerando que o PIBID investe na minimização da dissociação entre área pedagógica e específica, diversos alunos do Ensino Básico têm optado por cursar uma licenciatura, pois passaram a perceber maior significado nesses cursos.

O PIBID também representa uma descoberta para aqueles graduandos que inicialmente não se identificavam com a docência, mas que a partir da aproximação com a profissão e com a experiência de outros professores (supervisores) acabam se envolvendo, desenvolvendo habilidades e despertando a motivação necessária para desempenhar o magistério.

**Foto 06- Alunos do Ensino Básico apresentando trabalhos que foram resultados do PIBID.**



Fonte: Acervo da autora, 2013.

Para que fosse possível a participação desses alunos, o incentivo e a orientação dos professores supervisores foi de extrema relevância. Utilizando seus saberes experienciais os docentes auxiliaram os bolsistas ID durante toda a preparação dos alunos para a participação, o que reafirma a perspectiva de interação estabelecida pelo Programa e a valorização dos saberes produzidos pelos professores no espaço escolar.

Os discentes do curso de Geografia da mesma instituição também afirmam a importância dos saberes que adquiriram junto aos professores que os orientaram durante o desenvolvimento de suas atividades, enquanto graduandos e bolsistas do Programa no Ensino Básico.

Nessa mesma perspectiva, podem ser citadas algumas pesquisas a exemplo da realizada por Martins (2012), no Rio Grande do Sul, e que demonstrou o quanto professores já em atuação podem contribuir para a formação de futuros docentes a partir da sua realidade concreta de sala de aula do “como ensinar”, mostrando 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 formado” (NÓVOA, 1995, p. 26).

A partir dos desdobramentos da proposta, tem sido notória a satisfação dos professores do nível de Ensino Básico envolvidos pelo Subprojeto Geografia PIBID/UEPB em contribuir e participar do processo formativo dos graduandos. Contribuir, pois os docentes atuam como co-formadores dos bolsistas que estão passando pelo processo de Formação Inicial e participar, pois, eles têm a oportunidade de inserir-se em um processo de Formação Continuada que vem agregando

conhecimento e novas experiências à sua prática. Este grande diferencial do Programa tem sido mencionado pelos docentes participantes:

Uma das minhas principais motivações em participar do PIBID foi exatamente manter o contato com a academia. Sou formado em Geografia desde 2009. O cotidiano de um professor as vezes impossibilita essa relação com a universidade e eu nunca quis perder isso, apesar de ter prosseguido meu processo formativo com especializações, mestrado e doutorado percebo o Programa como algo positivo para nossa formação. A interação entre supervisor e bolsista, a reflexão sobre a prática, a construção da identidade docente... tudo isso me incentivou a querer participar e ajudar a formar futuros professores, mas também continuar minha própria formação, a Formação Continuada (Professor Supervisor do PIBID entre os anos de 2012 e 2013).

Como já mencionado, o perfil dos professores que atuam ou já atuaram no Programa aqui discutido é bastante heterogêneo, envolvendo desde docentes com trinta anos de experiência com o magistério até professores jovens com pouco mais de um ano de atuação no espaço escolar. Entretanto, apesar da aparente distância no que diz respeito à experiência em sala de aula, as opiniões acerca do que representa o PIBID no contexto da Formação Continuada e da valorização dos Saberes da Experiência dialogam na mesma direção:

O Programa me auxiliou muito em meu processo de formação docente, apesar de meu pouco tempo de atuação na época em que participei do PIBID, apenas pouco mais de um ano. Hoje afirmo com segurança que meu comportamento em sala de aula é resultado de diversas situações, entre elas minha participação no Programa já que a partir da parceria com os bolsistas pude trocar experiências e aprender coisas novas que até hoje aplico em minhas aulas (Professora Supervisora do PIBID entre os anos de 2014 e 2015).

Os depoimentos evidenciam a importância da relação entre os espaços de formação e de exercício profissional que possibilita a troca de conhecimentos entre ambos. As falas dos professores independentemente de seu perfil, de sua idade ou escolaridade, mostram que o PIBID é visto como um importante caminho para a Formação Continuada, e que este processo é tão relevante quanto a Formação Inicial.

Nesse sentido, a fim de concretizar essa relação tão importante entre meio acadêmico e escolar este trabalho teve a preocupação de estimular a reflexão acerca do cotidiano escolar vivenciado, culminando em uma ação que envolvesse os professores supervisores valorizando seu papel na formação dos futuros docentes, mas também de modo a reafirmar a relevância de seus Saberes da Experiência na atividade docente.

Com fins a efetivar uma ação colaborativa, viés metodológico adotado para este trabalho, pensamos em ir além das entrevistas e das observações realizadas tendo em vista que a pesquisa colaborativa representa a proposta de estreitamento entre os

espaços da academia e da Escola Básica, a fim de contribuir com a Formação Inicial e continuada:

[...] um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a Formação Continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar conhecimentos produzidos na academia e na escola: uma vez que aborda questões tanto de ordem prática quanto teórica, desencadeando processos de estudo de problemas em situação prática, que atendam às necessidades do agir profissional, fazendo avançar a produção acadêmica (IBIAPINA, 2008, p.07, grifo da autora).

Nesse sentido, ao propor a colaboração aos professores supervisores abriu-se um espaço de diálogo na busca por um objeto comum à realidade dos pibidianos em atividade nas escolas.

Cabe salientar que, os professores supervisores ficaram à vontade para discutirmos as dificuldades e possíveis lacunas nas ações dos bolsistas. Desse modo, buscou-se a participação efetiva dos professores do ensino básico fazendo destes elementos ativos no processo.

Foram levadas em consideração diversas possibilidades para a posterior intervenção, todas elas atentando para as necessidades de bolsistas e professores supervisores. A escolha foi norteadada por algo, ou alguma prática, que apesar do bom desempenho nas atividades do Programa e da boa relação estabelecida entre supervisores e graduandos, ainda necessitava ser trabalhada de modo a contribuir ainda mais com o processo formativo desses futuros docentes e, conseqüentemente, contribuindo para a Formação Continuada e valorização dos professores supervisores.

Após algumas discussões, foi possível compreender que uma das maiores inquietações dos professores supervisores estava relacionada ao domínio de certos conteúdos da Geografia. De acordo com um deles:

Ainda percebo alguns bolsistas inseguros quanto a abordagem de certos conteúdos. Para mim há uma grande necessidade de aprofundamento teórico, de mais leitura, pois a prática não acontece sozinha. É necessário conhecer bem o que se deseja trabalhar o “como fazer” o graduando desenvolverá a habilidade no cotidiano (Professor Supervisor entre 2015 e 2018).

As questões relativas ao domínio dos conteúdos geográficos parecem ser uma constante a ser superada pelos bolsistas ID. Os professores supervisores mencionaram ser este um dos entraves para a abordagem satisfatória de alguns conteúdos. Sobre esse ponto alguns bolsistas afirmam para seus supervisores que a dificuldade os acompanha desde a graduação. Sobre as questões inerentes ao domínio de conteúdo, Pontuschka já mostrava em suas pesquisas realizadas nos anos de 1990 que os licenciandos atentavam

para essa necessidade, mas para eles havia uma divergência quando observada a prática, discurso bastante semelhante aos identificados pela pesquisa realizada junto ao PIBID/GEO/UEPB: a dissonância entre teoria e prática.

Para os professores, os problemas remetem ao âmbito maior da formação, ou seja, os alunos possuem lacunas na formação básica que se estenderam pela vida acadêmica criando reflexos na prática, quando esses vão para a sala de aula atuar como professores. As carências observadas se estendem pelo período de graduação e pouco são amenizadas tendo em vista o curto espaço dedicado aos estágios.

O PIBID representa um grande avanço nessa perspectiva por possibilitar o compartilhamento de saberes, entre eles os da experiência utilizados pelos professores supervisores em seu cotidiano no Programa. No entanto, o PIBID ainda não contempla todos os alunos das licenciaturas.

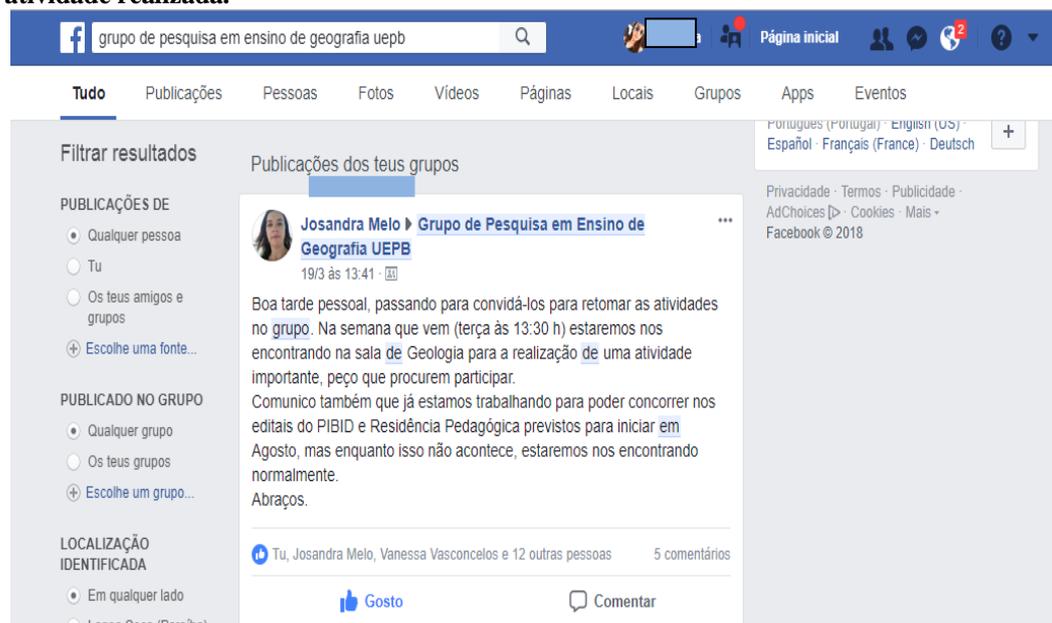
Depois de alguns momentos de reflexão e conversa junto aos professores supervisores, escutando seus pontos de vista e posicionamento diante da proposta colaborativa, chegamos à conclusão que os problemas mais recorrentes na atuação dos bolsistas referiam-se ao trabalho com conteúdos da Geografia Física, e da Cartografia. Reafirme-se que a pesquisa colaborativa representa “atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação” (IBIAPINA, 2008, p. 25).

Assim, foi elaborado um plano de intervenção na busca pela colaboração no sentido de minimizar essa deficiência no tocante aos conteúdos cartográficos. O planejamento para a oficina foi realizado entre supervisores, pesquisadora e professor convidado<sup>2</sup> (ANEXO 05). Depois de discutir acerca das etapas a serem seguidas para a implementação da ideia, atentando sempre para a flexibilidade do planejamento e deixando os participantes livres para traçar as melhores estratégias para realizá-la, os graduandos participantes do PIBID e demais interessados foram convidados para um encontro. O convite foi feito pela professora coordenadora do Subprojeto por meio das redes sociais, através da postagem no grupo “Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia” formado pelos pibidianos juntamente a outros graduandos que mostraram grande interesse em participar de atividades relativas ao Ensino de Geografia desenvolvidas pela UEPB (Foto 07).

---

<sup>2</sup>O Professor Ms. David Luís Rodrigues, convidado a participar da elaboração e realização da proposta, atua como docente na Universidade Federal de Campina Grande, campus Cazajeiros.

**Foto 07- Convite feito pela Coordenadora de área para a participação dos graduandos na atividade realizada.**



Fonte: acervo da autora, 2018.

Conforme combinado, o grupo se reuniu na data e local determinado, muito embora alguns alunos não tenham comparecido por motivos diversos, a oficina foi ministrada pelo professor supervisor e professor convidado de modo bastante dinâmico e interativo estabelecendo uma parceria com esta pesquisa e com a ótica colaborativa adotada durante a realização deste trabalho.

Iniciando as atividades a proposta foi apresentada para os graduandos que demonstraram bastante empolgação, tendo em vista reafirmarem suas dificuldades nos conteúdos cartográficos, objetivo principal da atividade planejada (Foto 08).

A Coordenadora iniciou agradecendo a participação de todos e em seguida nos deixou livres para desenvolvermos a atividade. Demos início à oficina fazendo uma breve explanação acerca do conteúdo a ser trabalhado, bem como da etapa prática e do cunho colaborativo da proposta que teve por objetivo contribuir com a Formação Inicial e Continuada a partir da valorização dos Saberes da Experiência dos professores supervisores.

Cabe ressaltar que, apesar de não contar com a presença efetiva dos três professores supervisores, em virtude de fatores variados em especial a carga horária deles nas escolas em que atuam, todos auxiliaram no direcionamento da proposta na medida em que indicaram qual seria o objeto mais relevante a ser abordado por meio da oficina.

**Foto 08- Professor supervisor explicando a proposta para os pibidianos.**



Fonte: acervo da autora, 2018.

Considerando que os licenciandos presentes encontravam-se entre o 4º e 8º período do curso, o material teórico elaborado buscou atender as dificuldades que ainda persistiam na formação, apesar de já terem passado pelas disciplinas relativas à Cartografia. A importância dessa área do conhecimento para a compreensão do espaço geográfico reside no fato destes saberes possibilitarem a representação espacial e junto a ela o entendimento acerca de diversos fenômenos naturais e socioespaciais. Para Castrogiovanni (1999, p.34), o mapa é a representação codificada de um espaço real, suas informações são transmitidas através de uma linguagem que utiliza um sistema de signos (legenda), redução (escala), projeção e orientação.

Nesse sentido, por meio de slides o professor supervisor<sup>3</sup>, juntamente ao professor convidado, abordou conceitos básicos da Cartografia, mas que foram os mais mencionados pelos bolsistas no grupo de suas dificuldades.

Os elementos de leitura e interpretação cartográfica como título, orientação, legenda e escala foram os de maior desta que na discussão. Todavia, as questões referentes à orientação e interpretação e construção de escalas para os mapas foram, sem dúvidas, os de maior ênfase tendo em vista a sensível dificuldade percebida entre todos

---

<sup>3</sup>O trabalho teve a colaboração do professor Jonas Marques, supervisor docente do Subprojeto Geografia PIBID/UEPB na Escola Maria Emília Oliveira de Almeida que, junto ao professor convidado, aos pibidianos e demais participantes desta ação são co-autores desta dissertação.

os presentes. O professor supervisor, junto ao professor convidado, buscou através de estratégias próprias elucidar e desmistificar as dificuldades frequentemente mencionadas durante o encontro.

Fazendo uso de conceitos teóricos o professor convidado trouxe uma base conceitual importante a qual foi complementada pelos Saberes da Experiência de docência no Ensino Básico do professor supervisor, tendo em vista que o objetivo era o de contribuir para o aprendizado dos graduandos, mas também orientá-los a como abordar tais conteúdos durante sua atuação profissional. Por meio de exemplos práticos relacionados a tais conceitos, pouco a pouco os graduandos quebravam as barreiras que os mantinham tão afastados desses conhecimentos.

Foi possível perceber na ação do professor supervisor grande habilidade na abordagem desses dois itens da leitura cartográfica (orientação e escala). Ele fez uso não apenas dos slides elaborados previamente, como também do quadro para exemplificar e exercitar as noções de orientação a partir do espaço da própria sala de aula, mostrando aos pibidianos que é possível utilizar esse recurso no cotidiano do Ensino Básico; também usou mapas para mostrar as questões relativas à distância real e à distância no mapa, abrindo um espaço de diálogo muito profícuo juntos aos bolsistas (Foto09).

O uso dos mapas é considerado de extrema relevância para as abordagens geográficas. Entre as diversas pesquisas realizadas acerca deste recurso, podemos citar as análises feitas por Conterno (2014) em turmas do Ensino Básico. Corroborando com o observado durante a oficina realizada, de forma colaborativa, neste trabalho, a autora identificou em seus estudos dificuldades semelhantes às elencadas pelo grupo Subprojeto Geografia PIBID/UEPB também obtendo a compreensão de que, a partir do uso do mapa a percepção de diversos conteúdos é consideravelmente ampliada, pois ao visualizar e interpretar corretamente uma representação cartográfica esta assume, de fato, papel relevante para o entendimento de diversos fenômenos espaciais.

**Foto 09- Discussão sobre distâncias real e no mapa a partir do uso de mapas e de exemplos locais.**



Fonte: Acervo da autora, 2018.

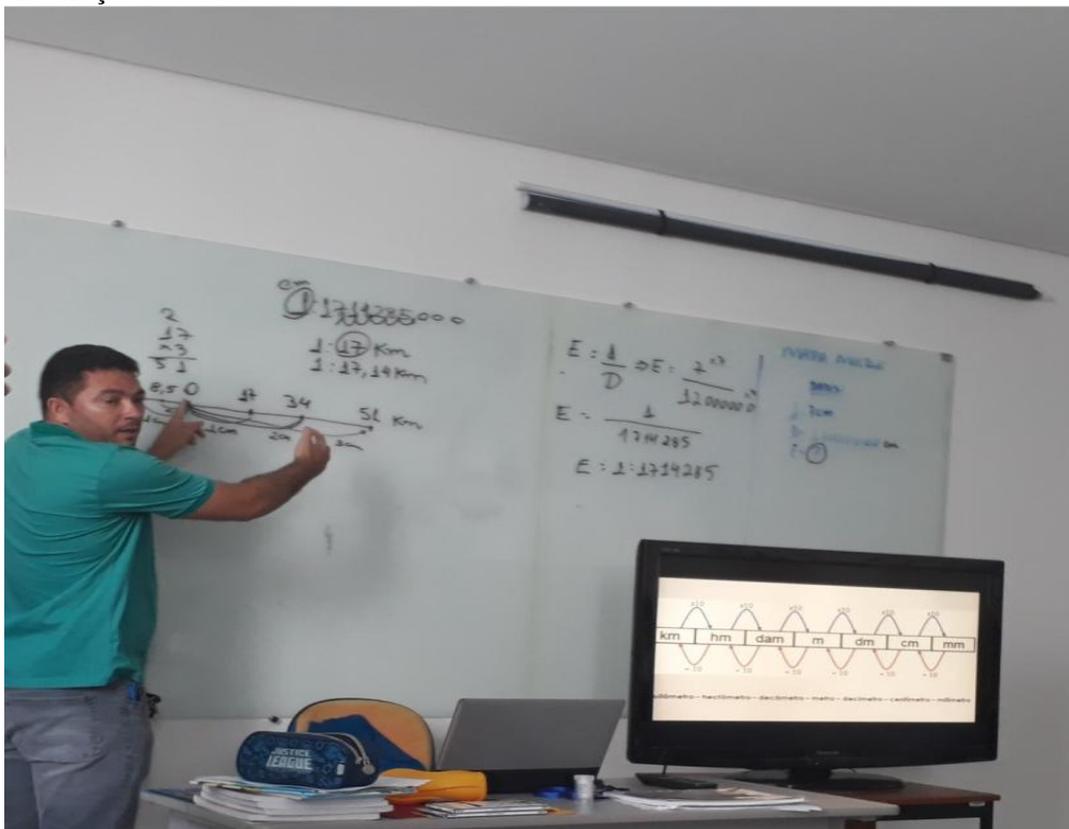
Através da utilização do mapa, o professor supervisor apresentou uma perspectiva mais prática de como levar este instrumento para as aulas. Para tanto, usou de seus saberes experienciais buscando fazer uso de exemplos da realidade de vivência dos graduandos. Ao discutir as distâncias, por exemplo, optou por usar exemplos de cidades conhecidas pelos alunos, assim estabelecendo maior familiaridade e despertando o interesse pelo aprendizado de como calcular essas distâncias.

Nesse momento notou-se que surgia mais uma dificuldade: como lidar com esses cálculos? Grande parte dos graduandos teme a presença da Matemática durante seu processo de Formação Inicial, justamente pelas lacunas deixadas durante sua vida como estudantes do Ensino Básico.

Prevendo tal situação o professor supervisor, fazendo uso de suas habilidades adquiridas durante sua atuação como docente, dedicou tempo para exercitar junto aos

participantes da oficina cálculos básicos como a conversão de unidades, contas envolvendo frações e que parecem simples, no entanto a dificuldade em realizá-las e avançar na compreensão de tudo que é expresso pelos mapas é bastante visível. Essa ação já apresentava como perspectiva a posterior construção das escalas dos mapas a serem produzidos como produto da proposta colaborativa em curso (Foto 10).

**Foto 10- Professor supervisor treinando cálculos básicos com o grupo PIBID para a posterior elaboração de escalas.**



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Dando sequência à atividade, atlas foram distribuídos entre os presentes. A intenção era exercitar a construção de escalas a partir de localizações escolhidas por cada graduando. Desse modo, cada um ficou à vontade para construir sua própria escala. O mapa de referência utilizado foi o da Paraíba, apresentado pelo Atlas Escolar Paraíba: espaço geo-histórico e cultural, da autora Janete Lins Rodrigues. Cabe ressaltar que ao optar por utilizar esse recurso, é valorizado o uso de alternativas viáveis já que este material é disponibilizado para todas as escolas do estado.

Os pibidianos escolheram localizações diversas e, sob a orientação do professor supervisor, construíram individualmente as respectivas escalas de seus mapas:

**Foto 11 e 12: Professor supervisor orientando graduandos durante a produção das escalas.**



Fonte: Acervo da autora, 2018.

O próximo passo da atividade foi transpor o mapa da Paraíba para uma folha de papel vegetal (lâmina), de modo que esta nova representação contivesse os itens produzidos por cada graduando, assim, cada mapa teria uma orientação, escala e legenda singular. Ressalte-se que, entre os presentes foram distribuídos temas

específicos como pluviosidade, tipos de clima, vegetação, entre outros, desse modo cada mapa deveria conter também informações sobre determinado componente espacial.

Eles ficaram à vontade para fazer a transposição, atribuir os itens de cada produção, pintar conforme indicado no Atlas, e refletir acerca das implicações de tais características naturais sobre a realidade socioespacial de cada espaço do estado (em especial das localidades escolhidas para a produção das escalas).

A partir das variadas informações as características de cada espaço seriam discutidas pelo grupo. A imagem seguinte apresenta os graduandos durante a confecção dos mapas:

**Foto 13- Graduandos confeccionando os mapas a partir da representação do Atlas.**



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Estudos diversos mostram resultados bastante positivos a partir do incentivo ao desenvolvimento de atividades práticas para a maior apropriação dos conhecimentos referentes à Cartografia. Andrade (2016) desenvolveu trabalho semelhante com o grupo PIBID de Geografia da UEG, Goiás. Ao trabalhar tal temática fazendo uso de atividades lúdicas e ações práticas, o autor constatou que a utilização desse tipo de estratégia é capaz de contribuir positivamente para a compreensão de diversos conteúdos geográficos.

Assim como na pesquisa realizada por Andrade, durante a implementação desta ação colaborativa foi notório que ao aliar as bases teóricas a uma ação de natureza prática, como foi o caso da elaboração dos mapas, o aprendizado avança consideravelmente entre os envolvidos e, no caso do Subprojeto Geografia PIBID/UEPB, a ótica de como abordar a Cartografia no Ensino Básico foi ampliada a partir não apenas da elaboração do material, mas especialmente pelas orientações do professor supervisor e uso de seus Saberes da Experiência.

**Foto 14-** Um dos mapas produzidos, este sob o tema “Temperaturas médias anuais”.



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Durante a discussão os conhecimentos de cada um foram colocados de tal maneira que houve uma intensa troca de informações. Os saberes que cada graduando trazia consigo, seja seu conhecimento teórico ou de mundo, possibilitaram uma interessante troca entre os presentes, inclusive com o professor supervisor que auxiliou durante toda a atividade com suas habilidades e saberes experienciais, mas que nesse momento muito aprendeu com seus bolsistas.

**Foto 15- Bolsista compartilhando e discutindo as informações de seu mapa com o grupo.**



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Assuntos como a interferência de características naturais no desenvolvimento dos diferentes espaços do estado fizeram parte das abordagens e foram mostrados a partir da sobreposição dos mapas, de modo que as informações discutidas se tornaram ainda mais visíveis através das representações cartográficas produzidas que por meio de temas específicos e cores variadas que ressaltaram tudo o que havia sido posto em discussão.

Nesse momento, professor supervisor e professor convidado acrescentaram informações de modo a complementar a fala dos componentes do grupo (Foto 15), cabendo ser destacado o papel de formador do professor supervisor que mobiliza seus saberes para auxiliar no processo de Formação Inicial dos graduandos e agregar ao seu próprio processo de Formação Continuada. Conforme Ambrosetti (2016, p.225), essa dimensão intencional da formação para a docência pode ser considerada surpreendente e bastante gratificante para o professor supervisor uma vez que seus saberes são valorizados na relação estabelecida entre escola e universidade.

**Foto 16- Professor supervisor discutindo a sobreposição das produções cartográficas realizadas durante a oficina.**



Fonte: Acervo da autora, 2018.

A partir da ação desenvolvida alguns mapas foram produzidos e usados como importantes instrumentos norteadores das discussões. Ao final da oficina, alunos e professores mostraram-se satisfeitos, fato que demonstra que o objetivo determinado inicialmente havia sido alcançado de maneira satisfatória conforme afirmou o professor supervisor envolvido:

Essa foi uma experiência muito gratificante, pude apresentar para o grupo estratégias utilizadas por mim enquanto profissional e que funcionam no cotidiano do Ensino Básico. A parceria estabelecida com o professor convidado e com a pesquisadora foi bastante produtiva, o resultado foi esse: uma tarde de interação, de troca de saberes e produção de materiais cartográficos (Professor Supervisor desde 2015).

Ademais, foi possível perceber a partir do desenvolvimento desta ação de natureza colaborativa que o grupo interagiu bastante mostrando disponibilidade e aceitação à proposta que buscou contribuir com as perspectivas do conhecimento cartográfico, dos Saberes da Experiência, da Formação Docente e do Ensino de Geografia.

## CONSIDERAÇÕES

A partir da pesquisa desenvolvida, depreendemos que a universidade e a escola são espaços interdependentes, onde teoria e prática se fundem, representando elos indissociáveis no processo de formação inicial e continuada de professores.

É preciso consolidar a ideia de que os docentes acadêmicos e escolares gozam de saberes e experiências que se complementam para o êxito do processo de formação de profissionais do magistério, bem como para um melhor aproveitamento do processo de aprendizagem no Ensino de Geografia.

Nesse sentido, constatamos que o PIBID representa um espaço de discussão profícuo acerca dos processos formativos para a docência seja para os que iniciam na profissão, seja para os que já trazem anos de experiência no magistério, como é o caso dos professores supervisores e de seus Saberes da Experiência. No tocante ao PIBID de Geografia da UEPB, tivemos a oportunidade de observar o quanto o programa tem contribuído positivamente com a Formação Continuada dos professores participantes na medida em que não apenas os insere na dinâmica acadêmica, mas valoriza seus saberes da experiência e suas práticas fazendo com que percebam a importância que eles têm no contexto do ensino da disciplina e na formação dos futuros professores.

Desde sua implementação no ano de 2012 na UEPB, o número de trabalhos que vêm sendo publicados como produtos das ações do Programa tem aumentado significativamente, contabilizando, segundo a coordenação de área, cinco artigos publicados em revistas avaliadas pela CAPES, um capítulo de livro e 79 artigos completos publicados em anais de eventos nacionais, regionais e locais. Isso demonstra o impacto do Programa na realidade das escolas participantes bem como na Formação Inicial e Continuada de Professores, sendo este o foco dessa dissertação.

Entretanto, apesar do visível êxito alcançado na última década pelo Programa e pelas Instituições de Ensino Superior que adotam a proposta, o PIBID sofreu com as constantes incertezas e as ameaças de extinção mediante atrasos nos repasses de verbas, cortes de orçamentos, entre outras ações que vieram a dificultar a plenitude de funcionamento da proposta. A ideia gravitaria sobre a substituição do PIBID pelo Programa Residência Pedagógica (MEC, 2017) fato que disseminou inúmeras manifestações levando a não concretização da extinção do PIBID, no início de 2018, e fez com que os dois Programas seguissem com suas atividades nos cursos de licenciatura – embora com novas propostas e novos Editais lançados em março de 2018.

Todavia, a partir desse movimento é reiterada a necessidade de que o poder público atue de forma mais incisiva na multiplicação de ações que articulem teoria e prática, formação e atuação profissional enfrentando, assim, grandes e antigas demandas da profissão docente.

A partir deste estudo e do que foi verificado através de leituras, pesquisas e pela vivência e interação com o PIBID/GEO/UEPB ressaltamos que, diante de números tão expressivos, é indiscutível a representatividade do Programa no incentivo à reflexão acerca da função social atribuída à escola e à profissão docente.

No âmbito do curso de licenciatura em Geografia da UEPB, podemos também atentar para a quantidade de graduandos que tem despertado seu interesse pela área de ensino, tornando o PIBID um diferencial considerável entre os alunos que participam do Programa e têm a oportunidade de vivenciar essa experiência, sendo estes os que apresentam menores dificuldades ao deparar-se com a realidade da docência. Este fato é visível quando observamos, além do empenho na participação no PIBID por parte de supervisores e graduandos, a ampliação considerável do número de trabalhos de conclusão de curso, artigos publicados e participações em eventos na área da educação.

No caso desta pesquisa, avaliamos a relevância do professor supervisor para o desenvolvimento do Programa. Podemos observar que este é peça fundamental para o bom funcionamento do PIBID e que, a partir de suas experiências, ele pode conduzir seus bolsistas de modo que os impactos sobre as práticas e o ensino de Geografia sejam os mais positivos possíveis. Desse modo, o Programa minimiza dificuldades diversas, como as relacionadas ao conhecimento cartográfico que foram norteadoras da ação prática e colaborativamente desenvolvida por meio desta proposta de pesquisa junto aos professores supervisores.

Por acreditarmos na importância dos laços que devem unir academia e escola básica é que optamos pelo viés da pesquisa colaborativa que, conforme exposto na apresentação dos resultados, atendeu aos objetivos propostos proporcionando uma aproximação entre esses espaços e contribuindo para a maior discussão de certos conteúdos, como foi o caso dos conhecimentos básicos da Cartografia. Cabe ressaltar que, o processo de colaboração ocorreu durante todo o processo não estando limitado apenas à realização da oficina, mas valorizando cada um dos partícipes e seus saberes da experiência para a construção deste trabalho – o que foi observado nas aulas e reuniões do PIBID, assim como identificado nas sessões reflexivas em que os

professores puderam refletir e ressignificar seus saberes, a partir do diálogo e da troca de experiências sobre as suas escolhas e práticas pedagógicas.

Obviamente, esperamos que esta iniciativa se constitua enquanto estímulo para que, cada vez mais, pesquisadores acadêmicos se envolvam com o universo escolar a partir do desejo de estreitar a relação entre teoria e prática, valorizando as peculiaridades da dinâmica escolar bem como as práticas desenvolvidas por seus professores. Todavia, cabe destacar que apesar das benesses da pesquisa colaborativa é preciso considerar os impasses enfrentados para a realização desse estudo. O mais relevante deles foi a não participação de todos os supervisores e ex-supervisores em todas as fases da pesquisa em decorrência de fatores diversos como, por exemplo, incompatibilidade de horários e questões de ordem pessoal. Nesse sentido, também podem ser citadas as mudanças ocorridas no Programa como cortes orçamentários, suspensão de bolsas e conseqüente redução de bolsistas, culminando com o encerramento do Programa em fevereiro de 2018.

Diante de tantos impactos positivos, é inevitável refletirmos acerca do cenário de dúvidas e ameaças que ainda pairam sobre o PIBID. Após várias manifestações e pedidos para a continuidade do Programa, a proposta de reinício das suas atividades ficou para agosto de 2018. No entanto, observamos que apesar de proporcionar experiências valiosas no que diz respeito à mobilização e ressignificação dos saberes docentes na formação para o magistério, Programas como o PIBID continuam a sofrer com ameaças de extinção enfraquecendo seu maior objetivo que é valorizar a profissão através de uma formação que alie prática e teoria.

Nesse sentido, defendemos não apenas a permanência do PIBID, mas a existência de condições plenas de trabalho e de bom funcionamento das licenciaturas. Acreditamos que as problemáticas que envolvem a educação não tangem apenas às questões curriculares, e que toda e qualquer decisão que esteja relacionada à formação para a docência deve ser discutida com aqueles que constituem esse universo, ou seja, acadêmicos e professores do Ensino Básico, tendo em vista que estes conhecem de fato a realidade e as necessidades da profissão e do ensino no país.

Ademais, verificamos a grande potencialidade das pesquisas de natureza colaborativa como caminhos possíveis para que se ultrapasse a visão tradicional e que segmenta os espaços acadêmico e escolar, os quais devem ser observados conjuntamente, além de constatarmos que esse tipo de pesquisa valoriza os saberes produzidos genuinamente no espaço escolar pelos chamados “professores práticos” que

muito têm a acrescentar no processo formativo dos futuros docentes e do ensino dos conhecimentos geográficos.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Século de prática de Ensino de Geografia: permanências e mudanças. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et. al. (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. V. 2. Porto Alegre: Penso, 2011.
- ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo (et. al.). Revoada Colaborativa: o ritmo e a velocidade do voo dependem do outro. In.: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (et. al.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Editora da Universidade Federal do Piauí, 1º Ed, 2016 (75-90).
- AMBROSETTI, Neusa Banhara et. al. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas. In.: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino- ENDIPE**, UNICAMP, Campinas, 2012.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara et. al. O PIBID e a aproximação entre Universidade e Escola: implicações na formação profissional dos professores. In.: **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10. n. 2, p. 369-392, maio/ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. In.: ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**, Campinas, SP: Papyrus, 2016 (p. 215-236).
- ANDRADE, P. J. de et. al. Cartografia na escola: construção de mapas culturais, Colégio Estadual Martins Borges em Pires do Rio. In.: **III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão UEG**, Pirenópolis, Goiás, 2016.
- ASSIS, L. F. de. Estágio Supervisionado de Geografia: impressões e estratégias de ensino-pesquisa. In.: ASSIS, L. F. de (org.). **Ensino e Pesquisa na Educação geográfica**. Natal: EDUFERN, 2018 (19-47). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25591/1/Ensino%20e%20pesquisa%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20geogr%C3%A1fica.pdf> Acesso em: 14 jul 2018
- ASSIS, L. F. de; SILVA, M. G. da. A mobilização de Saberes Docentes nas práticas escolares: observações dos Estágios Supervisionados de geografia. In: **Anais eletrônicos do V Colóquio Brasileiro de Educação na Sociedade Contemporânea (COBESC)**. Campina Grande-PB: UFCG, 2016. 13 f.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos et. al. **Políticas públicas e gestão local: Programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. In.: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (et. al.). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Editora da Universidade Federal do Piauí, 1º Ed, 2016 (63-74).

BARROS, Ev'Ângela Rodrigues de. Formação docente, construção de saberes e identidades no PIBID PUC Minas: a voz de professores supervisores de letras. In.: **Revista de Ciências Humanas**, PPGEDU URI-FW, Rio Grande do Sul, v.18, n. 31, 2017.

BRANDÃO, C. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: setembro de 2016.

\_\_\_\_\_. CAPES/DEB. **Relatório de Gestão 2009-2012**. Disponível em <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. CAPES/DEB. **Relatório de Gestão do Exercício de 2015**. Disponível em <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: abril de 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. Portaria normativa n.º 38 de 13 de dezembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Observatório do PNE, 2013 Disponível em: [www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br). Acesso em: janeiro de 2017.

CADIOU, François (et. al.). As fontes. In.: CADIOU, François (et. al.). **Como se faz a história: historiografia, método e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 (p. 120-140).

CALLAI H. C. Formação do professor de Geografia. In.: PONTUSCHKA, N. N. et.al. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In.: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional de geografia- o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013, 168p.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ªEd,1999.

CASTROGIOVANNI, A. C. O misterioso mundo que os mapas escondem. In.: **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS, 1999.

CAVALCANTI, L. S. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. In.: **Boletim Goiano de Geografia (online)**. Goiânia, v. 36, n.3, , set/dez, 2016.

- \_\_\_\_\_. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.
- \_\_\_\_\_. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In.: **I Seminário Nacional: currículo em movimento- Perspectivas atuais,** Belo Horizonte, 2010 (p.01-16).
- \_\_\_\_\_. **Geografia e prática de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 17 ed. Campinas- São Paulo: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: SILVA, Aida Maria M. et. al. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para inclusão social.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.
- CHARLOT, B. e BEILLEROT, J. (Org.). **La construction des politiques d'éducation et de formation.** Paris: PUF, 2002.
- CONTERNO, L. **A importância dos mapas enquanto instrumento pedagógico nas aulas de Geografia.** 2014. 42p. Monografia (Especialização em Educação: métodos e técnicas de ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.
- CRUZ, G. B. da et. al. Práticas Formativas de Professores de Cursos de Licenciatura: diferentes estratégias para ensinar. In.: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2016 (237-262).
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. In.: **Revista Educação em Questão,** Natal, v.29, n.15, maio/ago. 2007.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa em seu lugar original e próprio. In.:GERALDI, Corinta Maria Grisolia Geraldi et. al. **Cartografias do trabalho docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998.
- FERREIRA, A. L. Possibilidades e realismo crítico da pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In.: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo et. al. **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares,** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In.: MORAES, M. C. et.al. **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto Editora, 2003.
- FONSECA, G. S. Mídias no ensino de Geografia, uma alternativa de aprendizagem. In.: RIOS, C. A. M.et.al.(org.). **Mídias na Educação: Formação Continuada do professor, privilégio para o aluno.** Montes Claros- MG: UNIMONTES, 2011.
- FREIRE, P. **A ação cultural para a liberdade dos outros escritos,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** 2 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, B. A. et. al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte,** Brasília: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. Atratividade da carreira docente no Brasil. In.: **Fundação Victor Civita, Estudos e pesquisas educacionais.** São Paulo: FVC, 2010, v. 1, n.1.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: condições e problemas atuais. In.: **Revista Brasileira de Formação de Professores,** Cristalina, v.1, n.1, maio 2009.

\_\_\_\_\_. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In.: **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, Fundação Carlos Chagas (98), 1996.

\_\_\_\_\_. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In.: **Revista Educação e Sociedade.** v.31, n.113, Campinas Oct./Dec. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci_arttext) Acesso em: Janeiro de 2017.

GAUTHIER, C.(et. al.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIROTTI, E. D. O PIBID e o saber da experiência: uma análise a partir do subprojeto da UNIOESTE, Campus Francisco Beltrão, PR. In.: **Geografia Ensino e Pesquisa,** v. 19, n. 3, set./dez., 2015.

\_\_\_\_\_. Reconhecer os Professores e seus Saberes: ação política na formação docente em Geografia. In.: **Revista de Geografia (Recife),** v. 34, n. 1, 2017.

GOOGLE. **Google Earth.** Version 7.1 Pro. ano 2016. Nota (Campina Grande-PB). Disponível em: <<https://www.google.com.br/earth/download/gep/agree.html>>. Acesso em: 01/07/2017.

GUIMARÃES, I. V. Questões sobre a formação de professores de Geografia. In.: BUENO, M. A (et.al.).**Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia,** Editora da PUC, Goiás, Goiânia, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Malha Municipal Digital,** 2010. Disponível em: <<http://mapas.ibge.gov.br/bases-e-referenciais/bases-cartograficas/malhas-digitais>> Acesso em: 01 Jul. 2017.

IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livros, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa, Investigação, formação e produção de conhecimentos**. São Paulo: Liber Livros, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (et. al). **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Editora da Universidade Federal do Piauí, 1º Ed, 2016.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira Docente e Valorização do Magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. In.: **Revista ProPosições**, v. 27, n. 2 (80), maio/agosto 2016, p. 177- 202.

KAERCHER, N. A. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In.: SCHÄFFER, N. O. et al. **Ensinar e Aprender Geografia**. Porto Alegre, AGB – Seção Porto Alegre, 1998.

KHAOULE, A. M. K et.al. Desafios em relação à formação do professor de Geografia. In.: BUENO, M. A et.al..**Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**, Editora da PUC, Goiás, Goiânia, 2015.

KIMURA, S. **Geografia no Ensino Básico: questões e propostas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LENCIONI, S. Linhas de pesquisa da pós-graduação em Geografia: mudanças, esquecimentos e emergência de (novos) temas. In.: **Revista da Anpege (Associação Nacional de Pós-Graduação em Geografia)**. São Paulo, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **A democracia da escola pública**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In.: PIMENTA, S. G. et. al.**Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**.São Paulo: Cortez, 2002.

LINHARES, C. F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In.: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Formação de Professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In.: TIBALLI, E. F. A et.al.**Concepções e práticas em formação de professores- diferentes olhares**, Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

MARTINEZ, A. C. **Ensaio sobre o projeto**. Brasília: Ed. UnB, 2000.

MARTINS, Rosa Eliabete M. Os Saberes Docentes e a prática pedagógica do professor de Geografia. In.: **XVI ENDIPE**, UNICAMP, Campinas, 2012.

MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica. **Portal do MEC - Notícias**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018> Acesso em: 18 out. 2017

MELLO, J. A. **Contribuições do Subprojeto Geografia (PIBID/CAPES/UEPB) à Formação Inicial dos licenciandos**. Disponível em: <<http://www.editorarealize.com.br>> Acesso em 15 de junho de 2017.

MIRANDA, S. L. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de Geografia: contribuição para uma geografia escolar crítica**. 2005. 162 f. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Tese (Doutorado). Rio Claro, 2005.

MONDADA, L. A entrevista como acontecimento interacional: abordagem lingüística e interacional. In.: **RUA**, n. 3, 1997.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In.: PIMENTA, S. G. et. al. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

MONTERO, L.A **construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

MONTOJOS, M. Um olhar do supervisor docente: relatos as experiências do PIBID e novas possibilidades de integração Universidade, Escola e Comunidade. In.: **VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**, Vitória/ES, 2014.

MORAN, J. M. et.al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas; Papirus, 2001.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, A. C. do. **Os reflexos da Formação Continuada nas práticas de professores de Geografia: uma análise do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio**. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Centro de Ciências Humanas. 2017. 83f. Dissertação (Mestrado). Sobral, 2017.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professores- imagens do futuro presente**. Educa, Lisboa, 2009.

\_\_\_\_\_. Anti-intelectualismo e Formação de Professores, no século 21. Existe alguma saída? In.: **Zeitschrift für Paedagogis Che Historiographie** (Zurique), v. 14 (2), 2008.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, C.M.F. Saberes Docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In.: **Educação e Sociedade**, ano 22, n.74, abr, 2001.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa na prática docente. In.: GERALDI, C. M. G. G. et. al. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil- ALB, 1998.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna**. 3 ed. Florianópolis. Ed. Da UFSC, 1999.

PESSOA, R. B. **Professores de Geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional**. 2017. 369f. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Tese (Doutorado). João Pessoa, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alternativas no ensino de Didática**. São Paulo: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Itinerário teórico/metodológico de uma pesquisadora. In.: TRINDADE, V.et. al. **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: Editora da UFMS/ Cortez/ Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

\_\_\_\_\_. Pesquisa crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005.

\_\_\_\_\_. Por que o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua ou continuada. In.: PIMENTA, S. G. et. al. **Estágio e Docência**, 4 ed, São Paulo: Cortez, 2009.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Reformas Curriculares, Políticas Públicas e Ensino de Geografia: experiências e práticas. In.: RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Miriam Aparecida. **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**, Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015, p. 135-157.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Licenciados em Geografia e as representações do “se professor”. **Revista Terra Livre**, AGB, São Paulo, n. 11-12, ago. 92/ ago.93 (189-207).

ROMÃO, E. S. et. al. **Educação e memória**: desafios para a formação de professores. Campinas, SP: Librum Editora, 2013.

SANTOS, A. L. F. dos S.; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. In.: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

SANTOS, M. **Pensando o espaço do homem**. 5. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2004.

SOUZA NETO, M.F. Aula de Geografia. Campina Grande, Bagagem, 2003.

STEINKE, V. A. et.al. As dimensões da formação de profissionais em Geografia no Brasil: reflexões introdutórias. In.: SILVA, E. I. da (Org.). **Desafios da Didática de Geografia**. Editora da PUC, Goiás, Goiânia, 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. 12<sup>a</sup> Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18<sup>o</sup> Anped**, 1995.

\_\_\_\_\_. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v.22, n.74, 2001.

TRINDADE, G. A. Reflexões para uma ressignificação da avaliação da aprendizagem na prática pedagógica do professor. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, J. N. (Org.). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re) pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007.

\_\_\_\_\_. Ensino, pesquisa e produção do conhecimento no âmbito da licenciatura em Geografia. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, J. N. (Org.). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re) pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VERÍSSIMO, J. **A educação Nacional**. Porto Alegre: Novas Perspectivas, 1985.

VESENTINI, J. W. A formação do professor de Geografia- algumas reflexões. In.: PONTUSCHKA, N. N. et.al. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. **Repensando a Geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

\_\_\_\_\_. O novo papel da Escola e do ensino de Geografia na Época da Terceira Revolução Industrial. In.: **Terra Livre – Geografia, política e cidadania**, nº 11/12. São Paulo, AGB, 1996.

VLACH, V. **Geografia em construção**. Belo Horizonte, Minas Gerais: LÊ, 1991. Vozes, 1997.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In.: GERALDI, Corinta et. al. **Cartografia do trabalho docente: professor (a)- pesquisador (a)**. Campinas, Mercado de Letras? ABL, 1998(p. 207-236).

# ANEXOS

## ANEXO 01

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NAS AÇÕES DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID GEOGRAFIA

**Pesquisador:** Nathalia rocha morais

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 73933317.3.0000.5188

**Instituição Proponente:** Universidade Federal da Paraíba

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.310.295

**Apresentação do Projeto:**

O Projeto de Pesquisa A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NAS AÇÕES DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID GEOGRAFIA/Pesquisador: Nathalia Rocha Morais/Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFPB.

**Desenho:** realizar uma análise sobre a importância desempenhada pelo mencionado programa enquanto mecanismo de formação continuada, bem como de inserção dos professores do ensino básico na condição de co-formadores no processo de formação inicial dos graduandos de iniciação à docência (ID).

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar a ressignificação dos saberes docentes a partir das práticas de professores supervisores do PIBID de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus Campina Grande.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Esta pesquisa não oferece riscos previsíveis.

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.310.295

**Benefícios:**

Colaborar com o processo de reflexão acerca da formação continuada de professores, a mobilização de saberes docentes e a importância do PIBID no contexto educacional da atualidade.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente Projeto de Pesquisa- A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NAS AÇÕES DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID GEOGRAFIA está descrito com as diversas etapas necessárias para que o mesmo seja desenvolvido incluindo: apresentação, desenho do estudo, resumo, introdução, objetivos, riscos/benefícios, metodologia, cronograma, orçamento e outros. A documentação exigida pela Resolução 466/2012/CNS/MS que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, no caso, pesquisa documental, está incluída como folha de rosto cronograma, TCLE, declarações, modelo de entrevista, e outros.

-ESTUDO: estudo de caráter descritivo com abordagem quantitativa,

-LOCAL: PIBID/Geografia/UEPB- avaliar documentos que subsidiem a compreensão da dinâmica levada às escolas públicas que participam ou já participaram do programa desde o ano de 2012, momento em que tem início o PIBID desta disciplina nesta instituição, até o ano de 2016,

-POPULAÇÃO E AMOSTRA: Professores de Geografia/UEPB/08 indivíduos,

-ANÁLISE DE DADOS: As análises serão de ordem qualitativa considerando observações e entrevistas, buscando envolver os entrevistados em um processo reflexivo sobre a prática docente.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação estão compatíveis com o tema abordado e os documentos estão anexados. Toda documentação está anexada ao Projeto.

**Recomendações:**

APROVADO.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

APROVADO.

Sem lista de pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.310.295

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_964182.pdf	21/08/2017 10:20:03		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	21/08/2017 10:19:20	Nathalia rocha morais	Aceito
Outros	DECLARACAO.pdf	03/08/2017 13:44:56	Nathalia rocha morais	Aceito
Outros	DECLARACAO_COLEGIADO_PPGG.pdf	03/08/2017 13:43:38	Nathalia rocha morais	Aceito
Outros	DOCUMENTOS.pdf	03/08/2017 13:35:50	Nathalia rocha morais	Aceito
Outros	CURRICULO.pdf	03/08/2017 13:35:24	Nathalia rocha morais	Aceito
Outros	ENTREVISTAS.pdf	03/08/2017 13:34:58	Nathalia rocha morais	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/08/2017 13:34:19	Nathalia rocha morais	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	03/08/2017 13:33:50	Nathalia rocha morais	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/08/2017 13:33:12	Nathalia rocha morais	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	03/08/2017 13:32:28	Nathalia rocha morais	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS  
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 2.310.295

JOAO PESSOA, 02 de Outubro de 2017

---

**Assinado por:**  
**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
**(Coordenador)**

Endereço: UNIVERSITARIO S/N  
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com)

## ANEXO 02



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-  
MESTRADO  
ALUNA: NATHÁLIA ROCHA MORAIS  
ORIENTADOR: LENILTON FRANCISCO DE ASSIS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Senhor (a) \_\_\_\_\_

Esta pesquisa é sobre **A Ressignificação de Saberes Docentes nas ações dos Supervisores do PIBID Geografia** e está sendo desenvolvida pela pesquisadora **Nathália Rocha Moraes** aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis.

Os objetivos do estudo são: examinar o que determinam os documentos do PIBID para a atuação dos professores supervisores, bem como para a Formação Continuada; investigar a prática desses professores no que diz respeito a seus saberes experienciais nas atividades de orientação junto aos bolsistas de iniciação à docência (planejamento, interações, produção de saberes); analisar a importância da interação entre licenciandos e professores no processo de formação (sobretudo continuada), bem como na construção dos saberes da prática.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o processo de reflexão acerca dos impactos do PIBID para a Formação Continuada de professores do Ensino Básico, bem como para a (re) construção dos saberes necessários para o desenvolvimento da atividade docente.

Solicitamos a sua colaboração para entrevistas e observação, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em minha dissertação de mestrado e eventos de Geografia.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum prejuízo.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa  
ou Responsável Legal

---

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisador (a) Responsável: (83) 99937-5514  
E-mail: [nathalia\\_rochamoraishotmail.com](mailto:nathalia_rochamoraishotmail.com)

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Nathália Rocha Morais.

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB  
(83) 3216-7791 – E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com)

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

---

Assinatura do Pesquisador Participante

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

## ANEXO 03



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-  
MESTRADO  
ALUNA: NATHÁLIA ROCHA MORAIS  
ORIENTADOR: LENILTON FRANCISCO DE ASSIS**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES SUPERVISORES DO  
PIBID/GEO/UEPB  
(FORMAÇÃO CONTINUADA/ PIBID)**

**Data da entrevista:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Há quanto tempo atua como professor?
2. Como sua graduação o auxiliou para atuar como professor?
3. Ao concluir a graduação, sentiu-se apto a atuar em sala de aula? Quais as maiores dificuldades encontradas?
4. O que você entende por Formação Continuada de professores?
5. Você enfrenta dificuldades para realizar sua Formação Continuada? Caso positivo, que motivos dificultam esse processo (dentro ou fora da escola)?
6. Em sua opinião, quais seriam os estímulos e incentivos mais eficazes para garantir o êxito de um Programa de Formação Continuada?
7. No seu entendimento onde ocorre e pode acontecer a Formação Continuada?
8. Como você avalia sua experiência em Programas de Formação Continuada?
9. O que o motivou a participar do PIBID?
10. O que é solicitado aos professores da rede básica que desejam participar do Programa?
11. Relate a sua participação no Subprojeto Geografia PIBID/UEPB.
12. As ações dos professores supervisores junto aos bolsistas têm contribuído para o aperfeiçoamento destes graduandos? Justifique.
13. No âmbito das políticas educacionais como você caracterizaria o PIBID?
14. Avalie como a sua participação no PIBID influencia na sua prática cotidiana na escola.
15. Você tem alguma sugestão para o funcionamento do Programa considerando a participação de professores do Ensino Básico enquanto supervisores das ações desenvolvidas na escola?

## ANEXO 04



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-**  
**MESTRADO**  
**ALUNA: NATHÁLIA ROCHA MORAIS**  
**ORIENTADOR: LENILTON FRANCISCO DE ASSIS**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORES SUPERVISORES DO**  
**PIBID/GEO/UEPB**  
**(SABERES DOCENTES/ PIBID)**

**Data da entrevista:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Para você o que são saberes da docência?
2. Quais saberes você adquiriu durante sua formação?
3. Eles foram suficientes para que desenvolvesse uma boa prática docente? Explique.
4. Como e onde se constrói a experiência para a prática profissional?
5. Qual a importância dos saberes pedagógicos na formação?
6. Considera que para ser um bom professor de Geografia, basta dominar os saberes específicos dessa disciplina (seus conceitos, temas e metodologias de ensino)?
7. Para você quais os conhecimentos necessários para ministrar as aulas de Geografia?
8. De que maneira você avalia a articulação teoria-prática nas suas aulas?
9. O PIBID tem lhe auxiliado a fazer essa articulação durante as aulas?
10. Em sua atuação como professor supervisor do PIBID considera que existe uma troca de saberes entre universidade e escola? Qual a importância disso? De que forma acontece?
11. O PIBID contribui para a construção de saberes necessários à docência? Como? O que pode melhorar?

## ANEXO 05



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA-**  
**MESTRADO**  
**ALUNA: NATHÁLIA ROCHA MORAIS**  
**ORIENTADOR: LENILTON FRANCISCO DE ASSIS**

**PLANO DE AULA<sup>4</sup>**

**TEMA:** Mapas temáticos para interpretação de fenômenos geográficos na Paraíba.

**OBJETIVOS:****Objetivo Geral**

- Compreender as inter-relações entre os fenômenos físicos e antropogênicos a partir de uma interpretação geográfica.

**Objetivos Específicos:**

- Construir a escala cartográfica e a orientação espacial a partir do mapa mudo da Paraíba;
- Representar em lâminas individuais fenômenos geográficos da Paraíba;
- Analisar os componentes espaciais que permitem a interpretação dos fenômenos geográficos em estudo.

**CONTEÚDOS:**

- Geografia da Paraíba e seus componentes espaciais: geomorfologia, vegetação, clima, população, agricultura e pecuária.
- Leitura e interpretação cartográfica: escala cartográfica, orientação espacial, legenda e título de mapas.

**METODOLOGIA:**

---

<sup>4</sup> Este planejamento corresponde à ação colaborativa desenvolvida em parceria com os professores supervisores do PIBID de Geografia desenvolvido pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, campus Campina Grande.

Este plano de trabalho representa a intenção de atuar colaborativamente com os professores supervisores do PIBID no Ensino Básico, e foi estruturado a partir de uma reunião entre supervisores, pesquisadora e professor convidado a participar da ação. O intuito foi o de promover, de fato, a interação entre o meio acadêmico e o escolar considerando para tanto a troca de saberes entre esses dois espaços, bem como a participação direta dos professores supervisores desde a identificação do objeto a ser trabalhado até o como este seria abordado junto aos pibidianos.

Tendo em vista que a dificuldade elencada pelos supervisores como a mais relevante em sua própria formação e na formação dos bolsistas ID corresponde ao âmbito da Geografia Física, mais precisamente às questões cartográficas, seguem os direcionamentos para a realização de uma oficina cujo objetivo será contribuir com a Formação Inicial e continuada dos docentes participantes desta pesquisa a partir da colaboração entre todos:

- Revisão dos elementos básicos da Cartografia para o estudo da Geografia, com destaque para a escala cartográfica, orientação espacial (rosa dos ventos), legenda e título. Neste processo de explicação haverá a construção dos mapas mudos a partir de modelos pré-existentes, ou seja, atlas da Paraíba;
- Os pibidianos realizarão a transposição da silhueta do mapa mudo para uma lâmina (representação realizada com folha de papel vegetal). Cada lâmina deverá conter informações sobre determinado componente espacial (ex.: clima, relevo, vegetação, etc);
- Cada lâmina evidenciará a distribuição espacial de determinado componente a partir do desenvolvimento de uma legenda e atribuição de um título;
- Nesta etapa irá se propor aos pibidianos uma análise dos fenômenos espaciais a partir da sobreposição das lâminas confeccionadas;
- Mediante a exposição dos pibidianos será incentivada uma discussão mais ampla acerca de diversos fatores geográficos possíveis de reflexão a partir da produção cartográfica.

Saliente-se que, durante a realização dos encontros serão discutidos fatores relacionados às características físicas bem como aos fatores de intervenção humana sobre o espaço tudo partindo das colocações dos próprios pibidianos favorecendo um ambiente de troca de saberes entre os participantes (os assuntos poderão tratar da

poluição das águas, do manejo inadequado do meio ambiente, da urbanização, da distribuição populacional, etc).

## **RECURSOS DIDÁTICOS**

- Computador e Datashow (apresentação),
- Atlas da Paraíba,
- Mapa mudo da Paraíba,
- Folhas de papel vegetal,
- Réguas,
- Lápis grafite,
- Lápis de cor,
- Fio dental ou barbante e borracha.

## **REFERÊNCIA**

RODRIGUEZ, J. L. (coord.) **Atlas Escolar Paraíba: espaço geo-histórico e cultural**, João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2012.