



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



**TESSITURAS COLABORATIVAS ENTRE A UNIVERSIDADE E A
ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA-FORMAÇÃO COM
PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE ITABAIANA – PB**

Mestrando: Eduardo Barboza de Souza

Orientador: Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis

**JOÃO PESSOA, PARAÍBA.
AGOSTO DE 2019.**

EDUARDO BARBOZA DE SOUZA

**TESSITURAS COLABORATIVAS ENTRE A UNIVERSIDADE E A
ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA-FORMAÇÃO COM
PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE ITABAIANA – PB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGG, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito à obtenção do grau de Mestre, na área de Educação Geográfica, sob a orientação do Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis.

**JOÃO PESSOA, PARAÍBA.
AGOSTO DE 2019.**

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

S729t Souza, Eduardo Barboza de.

Tessituras colaborativas entre a universidade e a escola : experiências de pesquisa-formação com professores de geografia de Itabaiana-PB / Eduardo Barboza de Souza. - João Pessoa, 2019.

90 f. : il.

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

1. Geografia - ensino. 2. Formação continuada - professores. 3. Educação geográfica. 4. Pesquisa colaborativa. I. Assis, Lenilton Francisco de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 911:376(043)

**“TESSITURAS COLABORATIVAS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA:
EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA – FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE
GEOGRAFIA DE ITABAIANA - PB”**

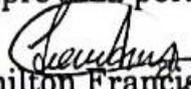
por

Eduardo Barboza de Souza

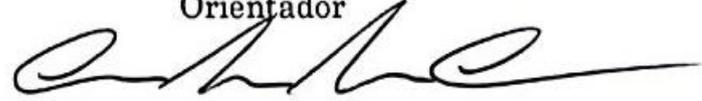
Dissertação apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente.

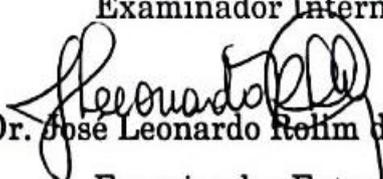
Aprovada por:


Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis

Orientador


Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso

Examinador Interno


Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

Examinador Externo

**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/2019

Aos partícipes da pesquisa, bem como, aos profissionais e estudantes que, por ventura, virem a abeberar-se desta.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por estar sempre ao meu lado e por todas as oportunidades que me foram concedidas.

Aos meus pais, a cada momento e páginas escritas, eles foram os meus inspiradores.

Aos meus amigos, que estão comigo durante esses anos e têm uma contribuição significativa para essa conquista.

Ao professor Dr. Lenilton Francisco de Assis, meu orientador, não apenas pela disponibilidade em desenvolver junto a mim esse trabalho, mas também pelo despertar para os conhecimentos científicos.

Aos professores, Dr. Leonardo Rolim Severo e Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso, pelas importantes contribuições durante o seminário de dissertação e qualificação da pesquisa, que foram substanciais para o processo.

À equipe diretiva, aos professores e aos alunos da Escola Cidadã Integral Técnica de Itabaiana-PB, por terem contribuído de forma significativa na construção do trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, em especial, aqueles que ministraram as disciplinas cursadas.

À secretária do programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Sônia Maria do Nascimento, pela atenção prestada durante o curso.

À CAPES, pelo auxílio financeiro concedido durante a realização dessa pesquisa.

Muito obrigado a todo(a)s.

RESUMO

Este trabalho aborda a formação continuada de professores de Geografia a partir da perspectiva crítico-reflexiva da unidade pesquisa-formação. Considera-se que a formação continuada não acontece apenas fora da escola, com o afastamento do serviço e nem somente quando ofertada por professores da universidade ou técnicos externos à escola. Ela também pode e deve acontecer na escola, entre os próprios docentes, assim como em parcerias de pesquisas que aproximem a universidade e a escola. Nesse sentido, o objetivo do trabalho foi construir e investigar experiências colaborativas entre a universidade e a escola voltadas à formação continuada de professores de Geografia do Ensino Médio de Itabaiana-PB. A metodologia foi pautada pela abordagem qualitativa e desenvolvida por meio de uma pesquisa colaborativa, em três etapas: 1. Encontros colaborativos para observações, entrevistas e planejamento da pesquisa-formação; 2. Sequência didática para execução da ação colaborativa; 3. Sessões reflexivas para discussão e avaliação. Tendo a Cartografia sido definida como o problema da prática dessa pesquisa-formação, desenvolvemos, em conjunto com as duas professoras, atividades como a leitura de mapas, jogos educativos e construção de maquetes que levaram as participantes a refletir e aperfeiçoar o trabalho com a Cartografia nas aulas de Geografia. Sendo assim, a formação continuada aqui desenvolvida como pesquisa-formação corroborou com a ideia de que a investigação com os professores e não para os professores é um profícuo caminho para os estudos no campo da Educação Geográfica.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Educação Geográfica. Pesquisa Colaborativa. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This paper discusses the continuing education of geography teachers from the critical-reflexive perspective of the research-training unit. It is considered that continuing education does not happen only in a school, with the removal from service and only when offered by university teachers or external technicians in the school. It can and should also happen at school, among the only documents, such as in research partnerships that bring the university and school closer together. In this sense, the objective of this work was to build and investigate collaborative experiences between a university and a school focused on the continuing education of high school geography teachers in Itabaiana-PB. The methodology was guided by the qualitative approach and developed through a collaborative research, in three stages: 1. Collaborative meetings for analysis, interviews and research-training planning; 2. Didactic sequence for execution of the collaborative action; 3. Reflective sessions for discussion and evaluation. Having a cartography defined as the problem of the practice of this research-training, we developed activities such as reading maps, educational games and building models that led as two teachers, the participation and reflection and improvement of the work with cartography in Geography classes. Thus, the continuing education developed here as research-training confirms an idea that research with teachers rather than teachers is a professional path for studies in the field of Geographic Education.

Keywords: Continuing Teacher Education. Geographic Education. Collaborative Research. Geography Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Primeiros momentos de diálogos com os professores acerca dos problemas advindos da prática.....	18
Figuras 2 e 3 – Primeiras observações colaborativas com os partícipes em sala de aula..	19
Figura 4 – Mapa de localização do Município de Itabaiana-PB.....	39
Figura 5 – Prédio de funcionamento da Escola Cidadã Integral Técnica de Itabaiana-PB.....	42
Figura 6 – Mapa de localização da Escola Cidadã Integral Técnica de Itabaiana-PB.....	42
Figura 7 – A centralidade do modelo é o jovem e seu projeto de vida.....	44
Figura 8 – Evento alusivo à Consciência Negra na Escola.....	46
Figuras 9 e 10 – Evento Se liga no Enem – Edição 12ª - Gerência Regional de Ensino..	46
Figura 11 – Síntese da fundamentação metodológica adotada na modalidade da Pesquisa Colaborativa.....	48
Figura 12 – Esquema da parte prática da pesquisa.....	56
Figura 13 – Sensibilização do 1º Encontro Colaborativo.....	58
Figuras 14 e 15 – Momentos da apresentação do projeto	60
Figura 16 – Encontro com a equipe diretiva da escola.....	61
Figura 17 – Terceiro Encontro Colaborativo.....	64
Figuras 18 a 22 – Momentos da 1ª Etapa da sequência didática	70
Figuras 23 a 26 – Momentos da 2ª Etapa da sequência didática.....	73
Figuras 27 a 29 – Momentos da 3ª Etapa da sequência didática	76
Figura 30 – Charge utilizada como apoio para a execução da 1ª sessão reflexiva.....	78
Figura 31 – Recortes do filme de apoio para a execução da 2ª sessão reflexiva.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados do município referentes à Educação.....	40
Quadro 2 – Quadro demonstrativo de funcionamento da escola.....	41
Quadro 3 – Histórico de Indicadores educacionais.....	43
Quadro 4 – Síntese do percurso investigativo-formativo.....	50
Quadro 5 – Perfil profissional das partícipes.....	54
Quadro 6 – Refletindo a colaboração.....	79
Quadro 7 – Colaboração e prática docente.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAED – Centro de Apoio a Educação à Distância

CAGEOS – Grupo de Pesquisas Cartografia Digital, Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CH – Centro de Humanidades

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

GRE – Gerência Regional de Ensino

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGG – Programa de Pós-Graduação em Geografia

SEE-PB – Secretaria de Educação do Estado da Paraíba

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

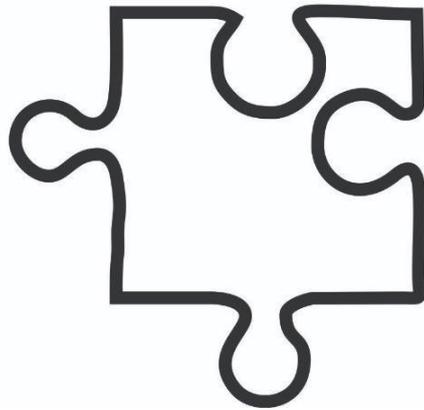
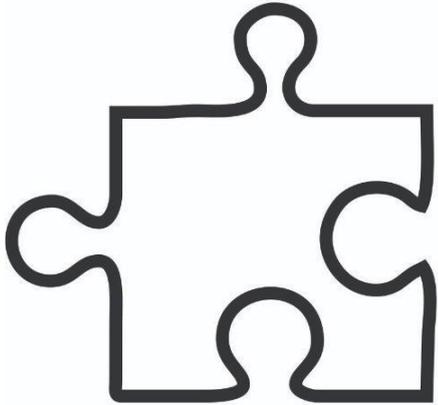
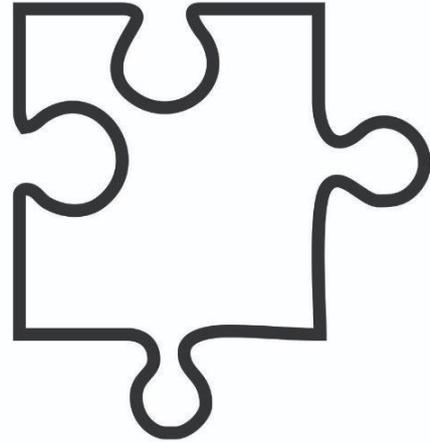
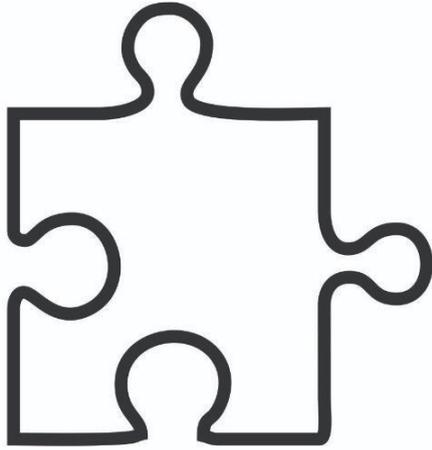
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	
1	PRELÚDIO DE UM QUEBRA-CABEÇA: A IDEIA DA PESQUISA COM OS PROFESSORES..... 12
1.1	O início da pesquisa em educação geográfica..... 14
1.2	Aspectos peculiares à problematização da pesquisa colaborativa..... 17
CAPÍTULO II	
2	FUNDAMENTANDO OS ENCAIXES: DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA..... 22
2.1	Formação continuada de professores 23
2.2	Prática docente no ensino de geografia..... 30
CAPÍTULO III	
3	PERCURSO METODOLÓGICO: APROXIMAÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA..... 36
3.1	Onde nasce a pesquisa: o município de Itabaiana-PB..... 38
3.2	O lugar da pesquisa: a Escola Cidadã Integral Técnica de Itabaiana..... 40
3.3	A estruturação da pesquisa colaborativa..... 47
3.3.1	Aspectos metodológicos da investigação..... 49
3.3.2	Partícipes da pesquisa 51
CAPÍTULO IV	
4	AS PEÇAS SE ENTRELAÇAM: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE ITABAIANA..... 54
4.1	Encontros colaborativos..... 56
4.2	Sequência didática..... 66
4.3	Sessões reflexivas..... 76
	CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 84
	REFERÊNCIAS..... 84
	APÊNDICES..... 89

CAPÍTULO I
PRELÚDIO DE UM QUEBRA-CABEÇA: A IDEIA DA PESQUISA
COM OS PROFESSORES



1 PRELÚDIO DE UM QUEBRA-CABEÇA: A IDEIA DA PESQUISA COM OS PROFESSORES

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Todo educando ao chegar ao ensino médio é chamado de pré-ENEM e sonha com a universidade. Sonha em ser alguma coisa, em alcançar a vaga desejada, em ser o mais novo ingresso na academia. Comigo¹ não foi diferente. Ao chegar ao ensino médio tinha um desejo – o de me tornar professor. Durante todo o período da adolescência, meus sonhos estavam mediados por uma perspectiva de ser docente no futuro. Mas, ao lembrar da mente confusa de um pré-universitário, enveredei nas tentativas para uma área oposta, a saúde, em que cursei por dois períodos o curso de Nutrição, na cidade de João Pessoa. Ao recordar esse momento, vejo ali conflitos e a continuidade do sonho de ser professor. Por isso, desisti, ou melhor, tentei novamente o exame para ingresso no ofício sonhado.

Assim, tracei uma nova rota – tentar alguma licenciatura nas universidades federais. Era chegada a hora. Todavia, eis que surge uma dúvida: qual licenciatura cursar? E, a partir daí, mais uma série de situações vieram à mente, e, por um critério não tão rigoroso (apenas recordando de minha formação na escola), optei pelo curso de Licenciatura em Geografia. Em meados de dezembro de 2011, recebi a notícia em jornais impressos em minha cidade o meu nome como aprovado para o curso de Licenciatura em Geografia pela UFCG – Universidade Federal de Campina Grande.

E, assim, chego a Campina Grande, a fim de iniciar o curso de Geografia. No primeiro semestre, umas cinco disciplinas e um mundo de informações. Agora, o que eu pensava? Qual a linha seguir? Já no primeiro semestre, muito se comentava se Geografia Humana ou Geografia Física, o que, para mim, era algo desconhecido até então. Mas, no início do segundo período, eis que na disciplina *Cartografia e Estudos correlatos*, tive o contato com a minha primeira orientadora da graduação, orientação essa que persistiu até meados do sétimo período.

Com ela aprendi bastante, aprendi a escrever projetos de pesquisa, aprendi a utilizar diversos *softwares* da cartografia digital, algo que fez render alguns trabalhos em parceria,

¹ Neste item, apresento meu percurso pessoal e profissional e, por isso, o tratamento será feito na primeira pessoa.

sempre com a temática análise espacial. O curioso é que diante dos mais variados temas discutidos no Grupo de Pesquisa Cartografia Digital, Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto – CAGEOS, sempre me interessei em abordar a análise espacial levando em consideração elementos voltados ao ensino de Geografia.

Mesmo de forma “tardia”, esse fato me fez enveredar para os estudos relacionados ao ensino de Geografia. Foi então que surgiu um desafio: encontrar uma orientação em ensino de Geografia na UFCG, pois, a primeira orientadora não desenvolvia pesquisa nessa área.

Foi nos corredores do Centro de Humanidades – CH da UFCG que encontro na sala de professores uma nova orientadora – Angélica Mara, no momento, uma professora substituta na instituição, mas, que não mediu esforços em orientar a pesquisa do Trabalho de Conclusão do Curso – TCC. Já na primeira orientação, recordo dos mais de cinco livros que levei. Tinha Lana Cavalcanti, Rafael Straforini entre outros autores até então desconhecidos, mas que iniciei as leituras e então cheguei ao trabalho final, intitulado *Prática docente no ensino de geografia: reflexões a partir das escolas estaduais do município de Itabaiana – PB*.

Foi um caminho longo, com muitas dúvidas e inquietações, mas o melhor aconteceu: tornei-me professor de Geografia. Foi por essa caminhada de sonhos, aprendizagens e superações que escolhi a epígrafe de Paulo Freire para introduzir essa dissertação. Pensando os caminhos com olhos para as possibilidades, vislumbrando o aprendizado ao caminhar e sendo sábio o suficiente para refazer e retocar quando preciso, foi assim que consegui continuar o percurso e almejar novos sonhos e objetivos.

1.1 O início da pesquisa em Educação Geográfica

O início da pesquisa em Educação Geográfica ocorreu na graduação, muito embora tenha acontecido nos períodos finais, quando tive os primeiros contatos com autores e participação em eventos da área. Terminada a graduação, continuei as leituras e a prática na rede básica de ensino no município de Itabaiana-PB. Nesse momento, as inquietações voltadas à prática docente persistiram. Foi então que percebi a necessidade em continuar a pesquisa desenvolvida na UFCG.

Nesse sentido, construí um projeto e realizei a inscrição para o curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGG, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB e, após passar pelas etapas do processo de seleção, estive entre os estudantes aprovados, dessa vez, diretamente na Linha C – Educação Geográfica.

O projeto inicial apresentado para ingresso no Curso de Mestrado do Programa de Pós-

Graduação em Geografia (PPGG) da UFPB foi: *As oficinas pedagógicas como aporte teórico-metodológico no processo do ensinar-aprender: uma proposta para reflexão da prática docente*².

Um dos objetivos era: capacitar os professores de Geografia das escolas estaduais de Itabaiana-PB em relação ao uso de metodologias diversas em sala de aula por meio de oficinas pedagógicas. Até então, eu não dava conta do quanto era pretensiosa a proposta de capacitar os docentes da Educação Básica, impondo a eles mais técnicas ou “fórmulas mágicas” pensadas na universidade que, talvez, resolvessem um dos problemas da sua prática docente - que é bem mais complexa.

Após conversas iniciais com o orientador, levantamentos bibliográficos sobre o tema, participação em encontros científicos, seminários e leituras obrigatórias das disciplinas cursadas no PPGG e PPGE³, defini a formação continuada de professores e a pesquisa colaborativa como possíveis caminhos teórico-metodológicos para repensar o projeto inicial.

Nas leituras prévias, foi identificada a necessidade de aprofundar estudos sobre a formação continuada de professores de Geografia, especialmente sobre práticas e investigações colaborativas que pudessem aproximar a universidade e a escola no âmbito da Educação Geográfica.

Refletir acerca da formação de professores e da prática pedagógica não é tarefa fácil. Ela envolve muitos aspectos peculiares, e, diante da atuação como professor de Geografia, pude averiguar algumas dificuldades vivenciadas, ainda mais quando se tratava da educação pública. Entretanto, foi nas salas de aula de escolas estaduais do município de Itabaiana-PB que comecei a refletir acerca da prática docente, ainda como estudante de graduação. Ao ter contato com alguns profissionais (naquele momento, colegas de profissão; eles já formados e eu ainda na graduação), percebia, diante dos estudos na universidade, que a prática deles em sala de aula tinha um caráter desinteressante e descontextualizado da realidade dos alunos.

Nesse sentido, as inquietações fundamentaram-se em como contribuir para melhorar a prática dos professores em serviço. Ali percebi que era necessário estudar mais, seguir adiante, para além da graduação.

O despertar para a presente pesquisa teve início ainda na graduação, nas participações como monitor das disciplinas de Cartografia, bem como no Laboratório de Cartografia Digital do Centro de Humanidades da UFCG. Nessas experiências, pude aprimorar as discussões que

² O projeto era um desdobramento do TCC supracitado que defendemos, em 2016, no Curso de Geografia da UFCG.

³ Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB.

relacionavam a prática docente no ensino superior, através do elo professor e aluno.

Outro ponto importante e que merece destaque, uma vez que este se relaciona com o ensino básico de forma direta, foram os estágios supervisionados I, II, III e IV. Eles foram realizados entre os 6º e 9º períodos do curso, nas Escolas Estadual de Ensino Fundamental João Fagundes de Oliveira e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Antônio Batista Santiago. Foi nestas instituições que, ainda nos estágios, tive contato com os professores⁴ partícipes da presente pesquisa.

Ainda se tratando de minhas experiências, destaco a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que foi fundamental para a real aproximação com as discussões voltadas à prática docente na educação básica. Iniciei as atividades em 01 de abril de 2015 e continuei até o dia 30 de junho de 2016. Nesse período, conheci várias escolas e profissionais, dentre as quais as escolas em que fui bolsista: Escola Estadual Raul Córdula, Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário e o CAIC, ambas no município de Campina Grande – PB.

É válida a ressalva de que essas experiências foram as provocações iniciais e uma das justificativas dos caminhos trilhados até chegar à presente proposta de estudo. Meu interesse é contribuir com a área da Educação Geográfica para a formação de professores e de indivíduos mais críticos mediante a realidade vivenciada, bem como de aproximar mais a universidade da escola.

Outro aspecto relevante da pesquisa é a metodologia empregada, a pesquisa colaborativa⁵, na qual professores da escola e professores da universidade realizam experiências pedagógicas em conjunto.

Assim, busco fugir do modo mais comum de fazer pesquisa com professores, segundo o qual os pesquisadores vão às escolas, coletam o que para eles é necessário e não incluem os professores, nem dão retorno à instituição após a conclusão dos estudos. Isso gera certa indignação e recusa de muitos professores para participar de pesquisas acadêmicas, pois não veem troca de saberes e aproximações entre a universidade e a escola - o que difere da proposta apresentada.

Nessa perspectiva, é visível a relevância do estudo proposto a partir do contato com instituições escolares da rede estadual de ensino, assim como, com profissionais da educação que percebem e vivenciam uma realidade tida como sendo desafiadora, na qual, aluno e professor, por vezes, não encontram maneiras de desenvolver uma prática construtivista dentro

⁴ O termo professores serve para designar os professores e professoras.

⁵ No capítulo 3, faremos uma abordagem mais efetiva desse tipo de pesquisa que fundamenta nosso estudo.

e fora das salas de aula – muito menos de forma colaborativa com a universidade.

1.2 Aspectos peculiares à problematização da pesquisa colaborativa

Diante do contexto apresentado, podemos pensar a formação continuada como possibilidade de trocas, de parcerias, de colaborações entre a universidade e a escola, por meio da construção coletiva de uma investigação acadêmica que possa associar pesquisa-formação para a solução de problemas da prática pedagógica de professores da Educação Básica.

Nesse sentido, concordamos com Zeichner (1998), quando afirma: “a produção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade e para todos não se dá apenas na universidade, mas tem grande contribuição daqueles que constroem a experiência escolar cotidiana”. Partindo de minha experiência como docente, em Itabaiana, e agora como pesquisador, na UFPB, resolvi desenvolver esse estudo no intuito de colaborar para aproximar a produção acadêmica da prática escolar cotidiana. A pesquisa também é uma oportunidade de reflexão sobre a minha prática, no intuito de melhorá-la, de aperfeiçoá-la, pois, como diz Sacristán (1999, p. 73), “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”.

Dessa forma, recorri à pesquisa colaborativa, a qual “supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários” (DESGAGNÉ, 2007, p. 9). Assim considerada, a proposta é de que a pesquisa se desenvolva por meio da interação entre pesquisadores da UFPB e professores do Ensino Médio, mais precisamente, os da Escola Cidadã Integral Técnica do município de Itabaiana- PB.

Diante dessa proposta metodológica, desde os momentos iniciais da pesquisa⁶, estive em constante diálogo com os professores de Geografia do Ensino Médio da referida escola, a fim de perceber/discutir sobre os problemas advindos da prática docente para, a partir deles, construir em conjunto⁷ experiências colaborativas entre a universidade e a escola.

É importante destacar que a pesquisa do tipo colaborativa reflete a importância da **co-construção** como um todo, sendo assim, desde a formulação do problema, foi necessário o contato direto com os partícipes, quando, por meio do diálogo, chegamos a alguns problemas a serem pensados a fim de propor experiências efetivas de pesquisa-formação, ou seja, de

⁶ Os encontros iniciais foram combinados às quintas-feiras, quando os partícipes têm o dia de estudo de área na Escola Cidadã.

⁷ A partir desse momento, a forma de tratamento muda: deixa-se o “eu” e passa a apresentar-se o “nós”.

colaboração entre a universidade e a escola.

Vale ressaltar que essa é uma abordagem singular que busca, ao mesmo tempo, ser uma investigação para o pesquisador e uma formação continuada para os partícipes. Estes colaboram, são incluídos e vivenciam a pesquisa colaborativa como unidade pesquisa-formação (BANDEIRA, 2016).

Para dar conta desta unidade, o percurso metodológico foi realizado em três etapas. Na primeira, ainda em 2018, realizamos encontros colaborativos com professores e gestores da Escola Cidadã Integral Técnica de Itabaiana-PB. Por meio de observações e entrevistas, coletamos os primeiros dados para formulação do problema da pesquisa. Os dados revelavam que os problemas da prática de ensino de Geografia variavam desde a baixa capacidade de leitura e escrita dos alunos, as deficiências da formação de professores, até dificuldades mais específicas com conteúdos como Cartografia, Geografia Física e Geopolítica.

As imagens abaixo registram momentos dessa primeira etapa da investigação (Figura 1). Inicialmente, os encontros foram realizados na sala dos professores, onde discutimos as características das turmas de ensino médio, o planejamento das aulas e os desafios de ensinar Geografia naquela escola.

FIGURA 1: PRIMEIROS MOMENTOS DE DIÁLOGOS COM OS PROFESSORES ACERCA DOS PROBLEMAS ADVINDOS DA PRÁTICA



Fonte: Registro do pesquisador.

Nos encontros colaborativos, passamos da discussão do projeto de mestrado com os

professores, para as observações da prática docente (Figuras 2 e 3). Participamos de aulas no 1º ano do Ensino Médio cujos conteúdos trabalhados pelas docentes foram projeções cartográficas. Nas aulas, eram perceptíveis as dificuldades enfrentadas pelos discentes. E não eram só eles. Nas entrevistas preliminares, um dos problemas mais destacados pelas professoras era as deficiências da formação inicial. Elas ressaltaram que sempre tiveram dificuldades para ensinar Cartografia.

Outro ponto que saltou aos olhos foram os recursos didáticos utilizados nas aulas. Eles se limitavam às atividades do livro didático e às pesquisas de aprofundamento para casa. Esse momento da investigação reforçou a importância de ações colaborativas que aperfeiçoassem o ensino-aprendizagem da Cartografia nas aulas de Geografia. E foi o que planejamos nos encontros colaborativos com as docentes.

FIGURAS 2 E 3: PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES COLABORATIVAS COM OS PARTÍCIPES EM SALA DE AULA





Fonte: Registro do pesquisador.

Diante das discussões anteriores, formulamos a questão orientadora nos primeiros encontros com os professores: **como a pesquisa colaborativa pode contribuir para resolver problemas da prática cotidiana do professor de Geografia do Ensino Médio?**

Com o intuito de encontrar respostas para essa questão, traçamos, de forma coletiva, o seguinte objetivo para a pesquisa: **Construir e investigar experiências colaborativas entre a universidade e a escola voltadas à formação continuada de professores de Geografia do Ensino Médio de Itabaiana-PB.**

Assim, o objeto de pesquisa é a formação continuada de professores de Geografia do Ensino Médio de Itabaiana que, na perspectiva metodológica aqui defendida, constitui-se na pesquisa colaborativa como unidade pesquisa-formação entre a universidade e a escola. É pesquisa acadêmica para o autor dessa investigação (o que não deixa de ser, ao mesmo tempo, formação continuada para ele) e formação continuada para os professores da escola.

Com a formulação do objetivo geral, passamos para a segunda etapa da pesquisa, para a colaboração mais efetiva com os professores: a execução de uma sequência didática sobre o ensino de Cartografia.

A terceira e última etapa foi reservada à reflexão e à avaliação da pesquisa-formação.

Foi o momento das sessões reflexivas que, novamente, reuniu pesquisador e professores partícipes.

Os resultados desse percurso metodológico foram sistematizados em quatro capítulos que, no conjunto do trabalho, aludimos a um quebra-cabeça. À medida que a pesquisa acontecia, as peças/capítulos tomavam cor e se encaixavam, efetivando a colaboração como unidade pesquisa-formação.

Desse modo, o capítulo um aqui em tela, apresenta o percurso pessoal e profissional do pesquisador, com suas justificativas para a pesquisa em Educação Geográfica.

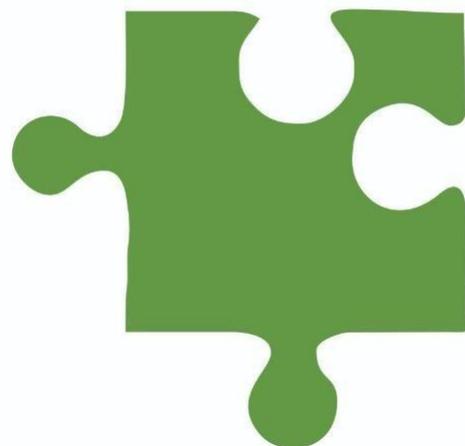
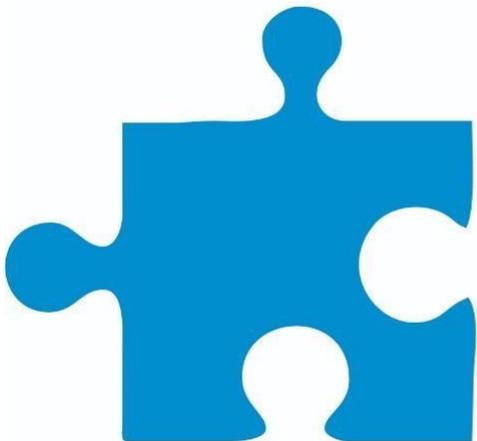
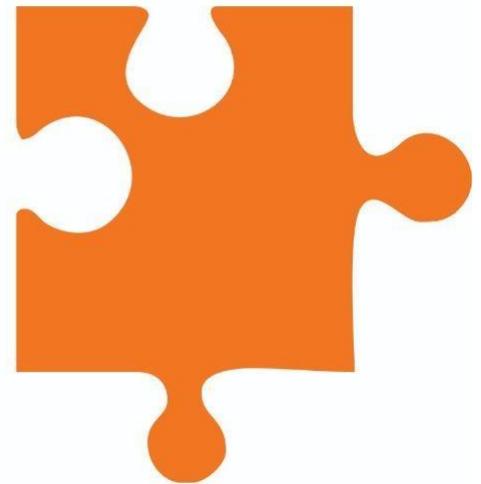
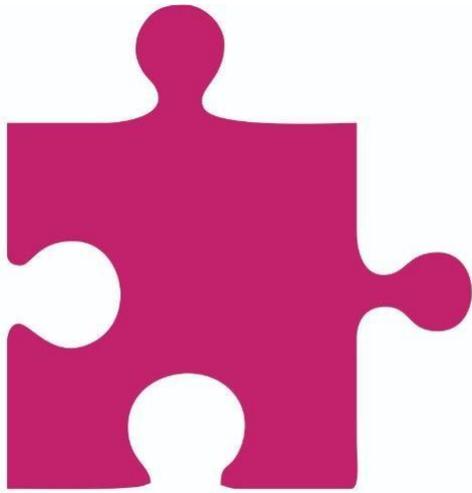
O segundo capítulo é destinado aos fundamentos teóricos da investigação, quando lançamos mão de diversos autores e obras que discutem os conceitos-chave da pesquisa: formação continuada de professores e a prática docente em Geografia.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico do trabalho, explicando inicialmente o lugar da investigação, a estrutura e os partícipes da colaboração.

O quarto e último capítulo entrelaça as três etapas da colaboração (encontros colaborativos, sequência didática, sessões reflexivas), detalhando o caminho percorrido até se efetivar a reflexão sobre a colaboração, ou seja, a unidade pesquisa-formação entre pesquisador e partícipes.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTANDO OS ENCAIXES: DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA



2 FUNDAMENTANDO OS ENCAIXES: DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

Sabendo da importância dos estudos voltados à formação continuada de professores e à prática docente é que delineamos esse capítulo com o objetivo de investigar as principais discussões teóricas concernentes ao tema em tela. Buscaremos debater, por meio das contribuições de autores diversos, a importância da formação continuada de professores, bem como da prática docente em Geografia.

Apresentamos a epígrafe acima na perspectiva de reiterar que ser professor é estar em formação permanente, pois, como disse Paulo Freire (1995) em sua obra *A educação na cidade*, no dia a dia, estamos em constante formação na prática e na reflexão sobre a mesma. É nesse sentido que apresentamos o presente capítulo com discussões sobre a formação e a prática docente.

2.1 Formação continuada de professores

Vivenciamos um momento na educação brasileira que exige dos jovens uma reflexão maior acerca de seu futuro profissional. Quando se trata da escolha pela profissão docente, essa requer uma análise ainda mais cautelosa diante do cenário atual do país. A docência é vista como uma profissão em franca desvalorização social, pois apresenta baixos salários e péssimas condições de trabalho que não atraem os jovens.

Segundo o último relatório da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, cada vez menos jovens desejam ser professores no Brasil. Entre 2006 e 2015, a taxa de adolescentes brasileiros de 15 anos que almejam seguir a carreira docente caiu de cerca de 7,5% para apenas 2,4%. O Brasil, assim como outros países da América Latina, tem dificuldades em atrair jovens talentosos para a carreira de professor. Essa é uma das conclusões do estudo *Profissão Professor na América Latina - Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?*, divulgado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID. De acordo com o estudo, apenas 5% dos jovens de 15 anos pretendem ser professores da

educação básica (ELACQUA et al., 2018).

Além dos baixos salários e das precárias condições de trabalho de muitas escolas, a falta de incentivo para a formação continuada ou em serviço é outro fator que afugenta muitos jovens das licenciaturas ou mesmo professores recém-formados que ingressam no mercado de trabalho e logo desistem.

Por isso, para Gatti (2017, p. 722), “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”.

É importante ressaltar que, uma vez ingresso, o jovem se insere no contexto da academia. É lá que se firmam as primeiras experiências com a educação. Assim, após envolver-se com as disciplinas de prática, de metodologias e estágios supervisionados, eles reconhecem o *saber-fazer* do futuro professor. Uma vez inserido no meio profissional, a ação educativa do jovem professor não acaba por ali, ela permite um maior envolvimento, uma formação contínua ou continuada.

Conforme Nóvoa (1997), a década de 1990 foi marcada pelos debates voltados à formação continuada de professores, pois foi nesse momento que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estavam em vias de resolução e, então, as atenções voltaram-se para a formação continuada. O mesmo autor (1997, p. 23) apresenta que: “o desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções.”

Na área de Educação, cresce o número de estudos e publicações sobre a formação continuada de professores. Entre os estudiosos da área, defende-se que a formação docente não se encerra na graduação, com a formação inicial oferecida na universidade. Diante da multiplicidade de saberes e de situações que o professor precisa enfrentar ao longo da profissão, é necessário que esse aperfeiçoe sua formação continuamente. Daí a relevância da formação continuada, a qual, segundo Lima (2001, p. 3):

[...] Deve considerar as condições de vida, de trabalho e de tempo livre que o professor precisa ter para o acesso ao enriquecimento de experiências e bens culturais. O problema consiste no fato de que a qualificação exigida pelo sistema de ensino é feita em condições precárias e às custas do trabalhador. [...] A natureza do trabalho docente requer que ele tenha uma permanente e constante revisão das suas práticas.

Tomando como base as ideias supracitadas, compreende-se que pensar formação continuada exige uma série de fatores, desde estruturais, salariais e até psicológicos. Todavia, “se visamos pensar em mudar o cenário da formação de professores que hoje nos é apresentado,

precisamos ir além. Faz-se necessário olhar sem véus a situação presente, o que se está fazendo e os efeitos histórico-sociais dessas ações” (GATTI, 2017, p. 727). As pesquisas em formação de professores, nessa perspectiva, contribuem para uma melhor formação baseada na realidade escolar do país e no modelo de formação instaurado.

Pensando o trabalho docente, percebemos que as condições não são tão favoráveis a uma formação continuada. Se recorrermos aos trabalhos nessa área, como em Souza (2016), averiguamos que a maioria dos profissionais de educação trabalham em mais de uma instituição ou exercem outra profissão, assim, dificultando a participação em tais formações.

Por outro lado, o sistema requer do professor uma grande exigência que só lhe é possível com a formação continuada. Assim, torna o investimento por parte do próprio professor como o único caminho para aperfeiçoar a sua prática no dia a dia da sala de aula.

A formação continuada é um processo dinâmico por meio do qual os professores buscam não somente o aperfeiçoamento de conceitos, métodos e técnicas de ensino, mas também uma nova concepção de formação que considere os conhecimentos já adquiridos, passando os professores a sujeitos partícipes desse processo (MOTA, 2009).

Assim sendo, é válido ressaltar a importância dos saberes experienciais do professor, haja vista a importância da construção diária de cada educador. Nesse sentido, podemos elencar o trabalho de Morais (2018) que analisa a ressignificação dos saberes docentes a partir das práticas de professores supervisores do Pibid – subprojeto Geografia.

É importante pensar na formação pautada em um discurso prático-reflexivo, em que sejamos capazes de entender a formação continuada centrada na atuação docente efetiva. Em palestra realizada no Sindicato dos professores de São Paulo, Nóvoa (2007) apresenta diferentes questionamentos sobre a formação do professor, ressaltando que está havendo um déficit considerável de práticas. Segundo ele (2007):

É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p. 14).

Por conseguinte, pensamos também na formação enquanto reflexão dessa prática. Para tanto, é importante ressaltar que, assim como os discursos voltados à formação continuada se efetivaram na década de 1990, o mesmo aconteceu com as ideias de professor reflexivo. Assis e Silva (2019) definem o professor reflexivo como sendo:

Todo aquele que não direciona sua ação profissional como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe foram ensinadas. Seu diferencial é a capacidade de refletir na e sobre a ação docente, de forma crítica e contextualizada. E esta reflexão é lastreada por uma base teórica que influencia e é influenciada pela prática, em um movimento dialético de reflexão-ação-reflexão que constitui a práxis docente. Neste exercício crítico-reflexivo sobre a prática, o professor mobiliza uma série de saberes que contribuem para a formação da identidade e do ofício docente. (p. 75).

Desse modo, o conceito de professor reflexivo deve ser acompanhado de políticas públicas que visem sua efetivação, senão, tornar-se-á em um mero discurso ambíguo, que continua atribuindo exclusivamente aos docentes a culpa pelos fracassos da educação.

Schön (1992) foi o precursor do movimento contemporâneo do “prático reflexivo” que chegou ao Brasil e difundiu no mundo uma nova proposta para a formação de professores baseada na “epistemologia da prática” (SEVERO, 2016).

De acordo com Tardif (2000, p. 10), a epistemologia da prática profissional é “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.”

Uma importante referência do tema no Brasil é Selma Garrido Pimenta, para quem é necessária uma política de formação e valorização do educador e das escolas “como capazes de pensar, de articular os saberes [...] na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços escolares de ensinar e aprender” (PIMENTA, 2005, p. 44).

A prática pode ser definida como a ação concreta sobre o meio, ou seja, toda ação do homem sobre a natureza e sobre outros homens. Já a teoria pode ser entendida como a sistematização de representações sobre a realidade, as quais o homem constrói sobre objetos ou fenômenos, segundo critérios lógicos. E a reflexão define-se como um processo de confronto das representações da realidade concreta com sistemas conceituais organizados (teorias), sendo que, desse processo, podem resultar mudanças nas formas de representar a realidade, nas teorias ou em ambas. (FONTANA; FÁVERO, 2013)

Portanto, seria interessante que as políticas visassem discutir mais a relação teoria-prática, pois, assim o professor pode refletir mais sobre sua ação docente e promover mudanças para melhorá-la no dia a dia. É válido dizer que esta prática deve ser recorrente na busca de um bom desempenho profissional e deve estar associada à teoria. Como assevera Pimenta (2005), “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. Ela ainda acrescenta:

[...] 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 (p.26).

Ainda no âmbito das políticas públicas, convém ressaltar os destaques dados à formação continuada de professores em documentos oficiais, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCNs).

Aprovada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/96) passou a regularizar o funcionamento dos sistemas de ensino do país e tornou explícita a preocupação por parte dos governos federal, estadual, municipal e distrital na oferta de um ensino de qualidade que consiga atingir todos os brasileiros.

A LDBEN vem afirmar o compromisso com a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada, além de dispor sobre quem são os atores responsáveis pela realização dessas formações. De acordo com o artigo 62, parágrafo 1º da LDBEN: “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Fica visível a atuação das esferas públicas na oferta da formação inicial e continuada de professores cabendo a cada instância averiguar como ocorrerá o funcionamento na prática, muito embora, sejam apresentáveis as dificuldades que permeiam esse campo em nosso país. Todavia, alguns avanços aconteceram, como, por exemplo, a ampla definição de formação continuada apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2015. Nesse documento, a formação continuada compreende:

[...] dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.34).

A partir desse conceito amplo das DCNs, compreendemos que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo. Consideramos que a formação continuada não acontece apenas fora da escola, com o afastamento do serviço e nem somente quando ofertada por professores da universidade ou técnicos externos à escola. Ela também pode e deve acontecer entre os próprios docentes da e na escola, assim como em parcerias de pesquisas e colaborações que aproximem a universidade e a escola.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 13), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Essa percepção também é corroborada por Lima (2001, p. 3) quando diz:

O professor precisa ser um sujeito que constrói conhecimento e tem que ser habilitado na capacidade de fazer análise da sua prática, fundamentado em um referencial teórico que lhe permita, como resultado, a incessante busca de uma educação de qualidade. A formação contínua ou continuada deve ter a escola como lócus de referência ou ressonância. Trata-se da análise das práticas com a mediação da teoria, que pode ser feita na escola ou a partir dela, porque é aí que o professor trabalha e pode realizar o seu desenvolvimento profissional.

A formação continuada pode ser pensada na perspectiva da participação, ou melhor, da colaboração entre a universidade e a escola, por meio da construção coletiva de uma pesquisa pedagógica que possa associar pesquisa-formação para a solução de problemas da prática pedagógica de professores da Educação Básica.

As pesquisas educacionais tentam demonstrar e apontar soluções para as clássicas dicotomias presentes na formação de professores, como teoria x prática, ação x reflexão, conhecimento x experiência, planejamento x execução, ensino x pesquisa, pesquisa x prática, universidade x escola. Moreira (1988) afirma que a palavra pesquisa às vezes se torna assustadora para muitas pessoas, porém, todos nós de alguma maneira estamos engajados em algo que nos chama atenção e requer que busquemos respostas. Ele complementa, citando Brown (1980) dizendo que “cada professor (...) conscientemente ou não, está pesquisando ideias o tempo todo, e através dessa pesquisa está obtendo respostas” (p. 46) que ajudará a compreender e melhorar sua prática.

Nesse sentido, levando em consideração as ideias de Zeichner (1998), averiguamos que a produção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade e para todos não se dá apenas na universidade, mas exige contribuições diversas daqueles que constroem a experiência que acontece na escola. É nesse sentido que vislumbramos a existência de novas formas de fazer pesquisa, pensando a atuação do pesquisador da universidade e o professor da escola por meio de uma co-construção, de uma colaboração.

De acordo com Ibiapina (2016), a pesquisa colaborativa surgiu no final da década de 1990 como um campo de saberes que rompe com a concepção de que pesquisadores da universidade e docentes das escolas se restrinjam a produzir saberes que circulem apenas nos seus próprios mundos.

Desgagné (1998), destaca a tripla dimensão que tem caracterizado esse tipo de pesquisa,

a saber:

- 1 - A pesquisa colaborativa supõe a construção de um objeto do conhecimento entre pesquisador e práticos [...].
- 2 - A pesquisa colaborativa associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional [...].
- 3 - A pesquisa colaborativa visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática [...]. (p. 23-4)

Essa dimensão conceitual reflete a necessidade de a pesquisa colaborativa só se desenvolver quando pautada numa articulação direta e negociada entre pesquisadores da universidade e os partícipes, ou seja, uma articulação universidade-instituição escolar. É válido ressaltar que nessas relações há uma preocupação central e afim: o desafio de pensar e resolver um problema da prática de maneira colaborativa.

A esse respeito, Ibiapina (2007, p. 114 - 115) afirma que:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder às necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos.

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa compõe duas dimensões da pesquisa em educação: a produção de conhecimentos e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia a unidade pesquisa-formação, possibilitando o avanço dos conhecimentos que estão sendo produzidos nas universidades e nas escolas.

Sobre essa unidade pesquisa-formação Bandeira (2016, p. 66) acrescenta:

[...] a investigação colaborativa privilegia a unidade pesquisa-formação, cujo traço mediador é a reflexão crítica que, partindo das necessidades existenciais dos participantes, cria as condições para trazer à tona as contradições, desencadeando conflitos, preocupações, dificuldades e, em decorrência, possibilidades são geradas no movimento interdependente de pesquisa-formação.

A formação continuada de professores de Geografia vem atraindo crescentes estudos no campo da Educação Geográfica, especialmente face às políticas de fomento à formação de professores em exercício, como bem apresenta a pesquisa de Nascimento (2017) sobre as formações em serviço ofertadas pelo Pacto Nacional do Ensino Médio ou por meio de programas de formação inicial e continuada, a exemplo do PIBID, estudado por Moraes (2018).

Então, o aperfeiçoamento da prática dos professores em serviço tem sido uma defesa, assim como o reconhecimento de que tais professores “práticos” também podem contribuir para a formação de novos professores.

É nessa perspectiva que discutiremos no próximo item sobre a prática docente no ensino de Geografia, no sentido de trazer as discussões pertinentes ao tema por autores da Educação, bem como autores específicos da Educação Geográfica.

2.2 Prática docente no ensino de Geografia

Quando pensamos na prática docente, faz-se necessário refletir sobre uma pergunta bem geral – o que é ser professor hoje? Para tanto, remetemos à ideia de que vivemos um momento muito complexo no que tange à educação. Essa vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. De acordo com o ensaio de Nóvoa (2009) – *Para uma formação de professores construída dentro da profissão* – o mesmo defende que: “sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.” É nessa perspectiva que iniciamos este item, refletindo acerca do *ser professor, da prática do professor* mediante um mundo tão complexo.

De acordo com Mizukami (2013):

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. (p. 23).

Vemos que a prática docente é algo construído com as experiências, com os objetivos pensados e postos em prática no dia a dia. E mais, a prática de ensino, como bem apontam os autores supracitados, é algo que acontece de forma interativa, dialogada, e efetivamente por meio da reflexão sobre essa prática, fazendo e refazendo na busca de aperfeiçoamentos e inovação.

De acordo com as ideias de Tardif (2002), a prática docente mobiliza uma multiplicidade de saberes que precedem e dominam a prática docente, mas não provêm dela. Eles se “apresentam como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, 221).

Sabemos que a teoria deve estar sempre associada à prática, para só assim haver uma efetivação da atividade docente. Nessa perspectiva, Tardif (2002) aponta que:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos

ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes, e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber fazer específicos ao ofício de professor (p.234).

Ainda levando em consideração as ideias do autor em tela (2002, p. 220-222), do ponto de vista tipológico, podemos identificar/classificar os saberes em: a) saberes da formação profissional, b) saberes disciplinares, c) saberes curriculares e d) saberes experienciais ou práticos. Cada um desses saberes representa sua especificidade, cujas características são as apresentadas a seguir.

Os *saberes da formação profissional* se desdobram em saberes científicos e saberes pedagógicos, que se articulam no exercício da prática docente. Assim, compete, sobretudo, ao professor apropriar-se desses saberes ao longo de sua formação, como sendo normas e elementos essenciais à constituição de sua competência profissional. Ou seja, a formação que acontece dentro das universidades.

Os *saberes disciplinares* correspondem aos saberes sociais transmitidos pelas instituições universitárias e são por elas definidos e selecionados. Esses saberes, advindos de disciplinas oferecidas pela universidade e de outros cursos, são incorporados à prática docente e se desdobram em conteúdos nas diferentes disciplinas escolares. São aqueles saberes adquiridos quando estamos cursando cada uma das disciplinas, cada qual com suas especificidades.

Os *saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos, estratégias, entre outros. Esses saberes são consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo pela escola e incorporados à prática docente por meio das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos pelos professores.

Os *saberes experienciais* ou práticos são específicos. Eles se originam da prática docente cotidiana em confronto com as condições da profissão, fruto da experiência profissional individual e coletiva dos professores. Esses saberes são adquiridos ao longo da prática cotidiana do professor.

Além de Tardif, outros autores tentam classificar e categorizar os saberes docentes, a exemplo de Pimenta (2005, p. 8), elencando que:

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-fazeres docentes.

Nesse sentido, pensamos na importância desse conjunto na busca de uma melhor efetivação da prática cotidiana na escola, pois, ao questionarmos acerca da importância de um ensino que se adeque ao modelo instaurado pela sociedade, levamos em consideração infinitos obstáculos, como: escassez de material didático, infraestrutura precária, desvalorização salarial da profissão de professor, bem como a falta de aperfeiçoamento desses profissionais. Dessa forma, quando aliamos tais deficiências a outras variadas, deixa visível que tais fatores influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, no ensino e na prática do professor.

Quando se trata do ensino de Geografia, esse teve sua origem no saber geográfico desenvolvido através dos modos de vida cotidiana, nas relações direta com a natureza. Se pensamos a ciência em si, vimos que a Geografia só é sistematizada como ciência na segunda metade do século XIX, na Alemanha, sob duas vertentes: as Sociedades Geográficas, moldadas pelo capitalismo imperialista interessado em conquistas territoriais; e a das Universidades, desenvolvidas pelos professores, restrita às teorias e métodos científicos que embasassem a ciência geográfica (MORAES, 2005).

Partindo desse pressuposto, recorreremos a Albuquerque (2011, p. 20), a fim de pensarmos a Geografia enquanto disciplina acadêmica e disciplina escolar. Em seu artigo: *Dois momentos na história da geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho*, a autora apresenta “o percurso histórico dessa disciplina analisando a relação entre a escola e a academia, admitindo que a relação entre essas duas instituições se configura por trocas, e não somente por determinações da segunda à primeira, mas numa dinâmica de mão dupla, de câmbios”.

Cardoso (2008), em sua síntese da Geografia Escolar no Brasil, acrescenta que são poucas as pesquisas que abordam o tema da história da disciplina Geografia no país. Em sua obra sobre os Manuais didáticos Brasileiros, o autor destaca as pesquisas de Ferraz (1995) e Santos (2005) como obras importantes para a literatura.

Nesse contexto, podemos averiguar, a priori, um ensino na escola pautado na memorização, com um caráter enciclopédico, sustentado pelo paradigma positivista, baseado na observação e descrição das paisagens. A Geografia Escolar brasileira em seus primórdios, por exemplo, tinha uma preocupação na descrição do natural e do território, valendo ressaltar a ideia patriótica inserida nas escolas, por meio dos interesses políticos do Estado.

Kaercher (1999, p. 64) reforça essa visão quando diz ser o ensino de Geografia:

Algo extremamente enfadonho e desinteressante, porque a única qualidade que se

exigia do aluno era uma boa capacidade de memorizar nomes de acidentes geográficos, não raros de locais muito distantes, até da imaginação do alunado. Uma consequência muito simples disso é que a “Geografia não pode reprovar ninguém, pois só exige memorização”.

Com base nas ideias supracitadas, vimos até os dias atuais práticas que condizem com tal realidade, que se baseiam na ideia do ensino tradicional, que não se faz mais possível (se usado restritamente) diante das mudanças advindas do mundo contemporâneo. E a escola tem o papel de evoluir conforme a sociedade evolui. As formas de ensino exigem mudanças à medida que o perfil de dos alunos também são modificados.

É importante revelar a importância em trazer o contexto das aulas para a realidade do aluno, eis o que realmente devemos procurar fazer. Portanto, não se faz mais necessário apontar-se apenas nas práticas tradicionais. Para Vesentini (2009), o tradicional na disciplina em discussão está relacionado a um ensino enciclopédico, mnemônico, dado a partir de um modelo pronto.

Nesse contexto, recorreremos a Callai (2013, p. 21), que pensa a concepção de ensino e incita que ela: “[...] deve ser revista, pois não adianta ficar repetindo informações, passando conteúdos e exigindo dos alunos que assimilem conhecimentos e habilidades dadas e acabadas”.

Os movimentos de renovação teórica e metodológica da Geografia surgidos, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, não conseguiram de forma significativa romper com a visão e posicionamento tradicional, principalmente na esfera escolar da Educação Básica.

Interpretar e explicar o espaço geográfico em um mundo que passa por constantes transformações, principalmente de ordem social, política e econômica, exige do geógrafo, um olhar sempre atento, na busca da compreensão, explicação e posicionamento crítico diante da realidade onde está inserido, pois é a ação do homem sobre a natureza, mediante seus interesses e necessidades, que produz o grande objeto de estudo da ciência geográfica, o espaço geográfico.

Nesse contexto, buscamos as discussões da BNCC – Base Nacional Comum Curricular para explicar melhor essa análise de concepção geográfica. De acordo com o documento, a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica está em desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BNCC, 2018, p. 360).

Para tanto, há a necessidade de um diálogo permanente com o próprio espaço para que o aluno amplie sua visão de mundo, conheça e reconheça seu papel na sociedade tecnológica e computacional em uma economia e cultura mundializadas (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009, p.23). Dessa forma, o professor deve se utilizar de metodologias e conteúdos que contemplem a realidade de vivência dos alunos, porém articulada com escalas de análise mais amplas do espaço geográfico, levando à compreensão do mundo na sua interdependência com o lugar, a região, os países etc.

Devemos desenvolver no aluno uma maior criticidade e contribuir para o alargamento da cidadania, o crescimento intelectual, cognitivo e afetivo do educando, para a sua autonomia, a sua criatividade e senso crítico (VESENTINI, 2013). Mesmo que isso implique em contrariar certas “verdades” estabelecidas para o educador. Este não ignorar que a principal função de uma boa educação não é formar discípulos que imitem o professor, mas sim que criem, que pensem o novo.

É importante ressaltar que inovar requer do professor força de vontade, haja vista a inserção de novas tecnologias e linguagens como possibilidades de inovação dentro das escolas. Portanto, superar as práticas tradicionais e encarar os impasses advindos das transformações sociais e os seus reflexos na escola se apresenta como uma tarefa possível, mas que não acontecerá de uma hora para outra.

O procedimento do trabalho com as novas linguagens, como a música, televisão, computador, jogos eletrônicos dentre outras, é de suma relevância ao processo de ensino, pois os alunos estão inseridos no mundo globalizado/informacional. Utilizando-se desses aportes, o professor pode levar o aluno a estudar mais de perto sua realidade, seu cotidiano (CAVALCANTI, 2012).

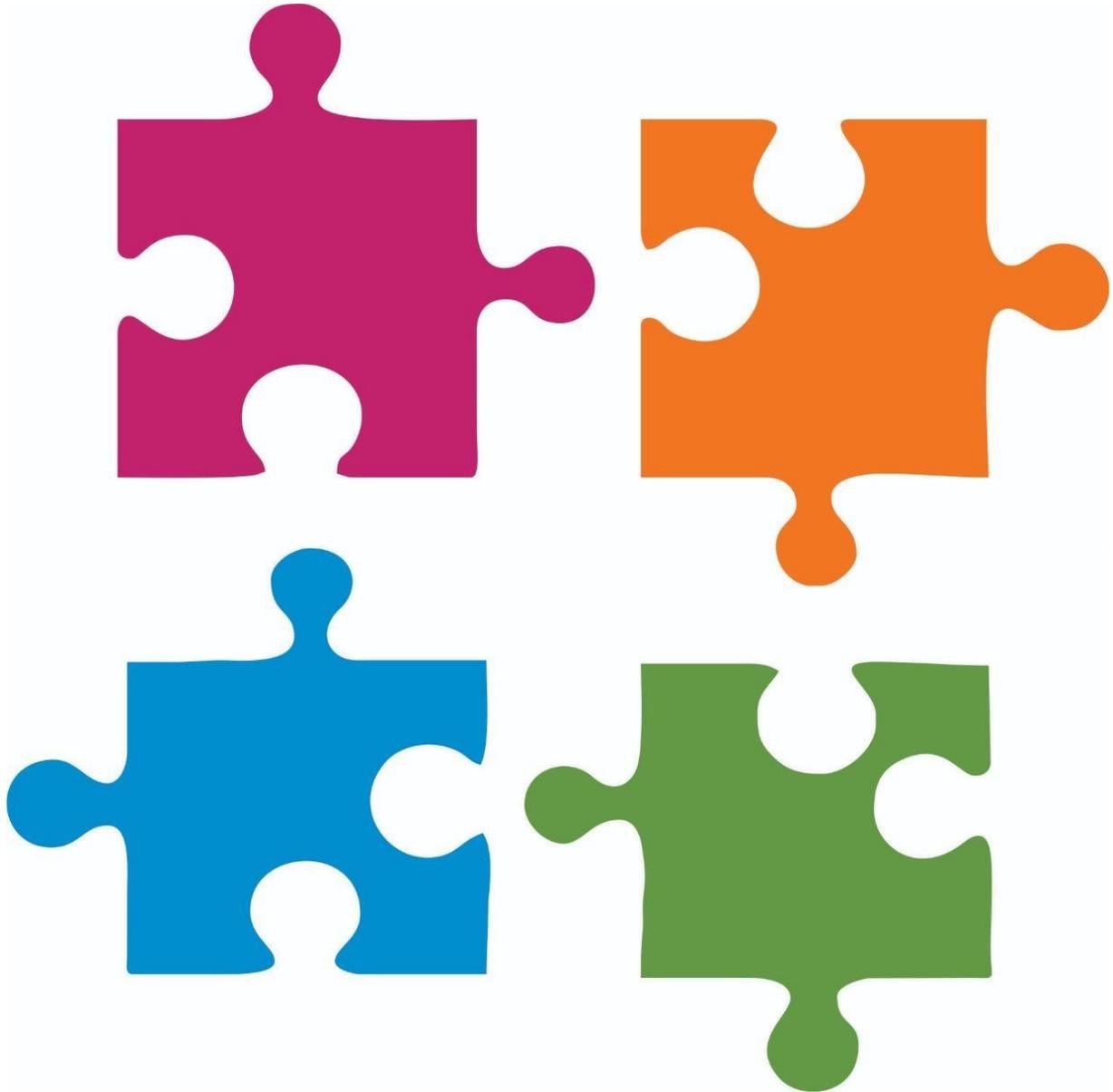
É sabido dizer que a mídia está dotada de informações geográficas, sendo indispensável a conexão dessas diferentes culturas dentro da escola, utilizando-as no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Para tanto, os recursos didáticos assumem esse papel de conectar realidade vivida ao conteúdo ensinado nas aulas de Geografia (FONSECA, 2011). Eles têm importância relevante no fazer docente, uma vez que representam um amplo leque de possibilidades para auxiliar o professor na sua prática de ensino.

É válido ressaltar que a Geografia vem apresentando uma série de desafios a partir de sua inserção na escola. É importante destacar que os desdobramentos políticos, econômicos e sociais estando em constante transformação vêm tornando a prática docente em Geografia mais desafiadora.

No próximo capítulo, apresentaremos o caminho trilhado para a efetivação da pesquisa, por meio de uma análise da pesquisa colaborativa como metodologia de pesquisa-formação.

CAPÍTULO III
PERCURSO METODOLÓGICO: APROXIMAÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E
A ESCOLA



3 PERCURSO METODOLÓGICO: APROXIMAÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

*Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.
Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores [...]
Gonçalves Dias, 1857.*

Aprendemos nas discussões voltadas a projetos, como estruturar uma dada pesquisa. Uma das ações necessárias ao ato de pesquisar é levantar questões como: O que pesquisar? Por quê? Quem? Quando? Como? Quanto? Outra questão que sempre nos chamou a atenção foi o *Onde?* Acreditamos que o lugar da pesquisa tem muito a dizer sobre as experiências e resultados do estudo, afinal, como a epígrafe apresenta, as afinidades, os laços que construímos, as relações que se firmam fazem-nos pertencentes a um lugar.

Mesmo pautado em um teor lírico e romântico, Gonçalves Dias, em seu poema *Canção do Exílio*, apresenta o sentimento de exílio ao estudar em Portugal e sentir saudades de seu país, o sentimento de nacionalismo e exaltação das paisagens naturais foram expressas. Ele revela a vontade de regressar para a terra de encantos, de realizações, das quais têm muitas recordações.

Se pensarmos o contexto do lugar, veremos ao pesquisar o quão valioso são as relações existentes entre o pesquisador e seu lugar de estudo. Por isso, recorreremos a autores da Geografia para explicitar o contexto do lugar e seus significados para a construção de uma pesquisa.

Em sua obra *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*, Tuan (2013, p.14), elabora uma comparação entre espaço e lugar, considerando-os como termos ambivalentes. Enquanto espaço é liberdade, conceito mais abstrato, lugar é segurança, dotado de valor concreto, “é a pausa no movimento que torna possível que a localização se transforme em lugar”. O autor acrescenta a dimensão do tempo na compreensão do mundo vivido como componente básico e indissociável do espaço no âmbito da experiência humana. “O tempo ilusório é ancorado no espaço, e o espaço é ancorado na realidade mais tangível do lugar” (TUAN, 2013, p.7).

Diante do contexto, Tuan nos apresenta a ideia que: quanto mais tempo vivemos em um determinado lugar, melhor, mais profunda e significativa será a experiência, pois o passado é um elemento fundamental na constituição da afetividade.

Diante dessas relações de afetividade com o lugar em que vivemos, onde partilhamos

nossas maiores experiências e realizações, apresentamos o município de Itabaiana- PB, ponto de referência de toda a vida – (Figura 4), e também *locus* desta pesquisa. Ainda enfatizando o lugar, julgamos como importante destacar dois pontos: 1- o pesquisador numa cidade do interior da Paraíba e 2 – o lugar como sendo o lugar de estudo de pesquisas anteriores.

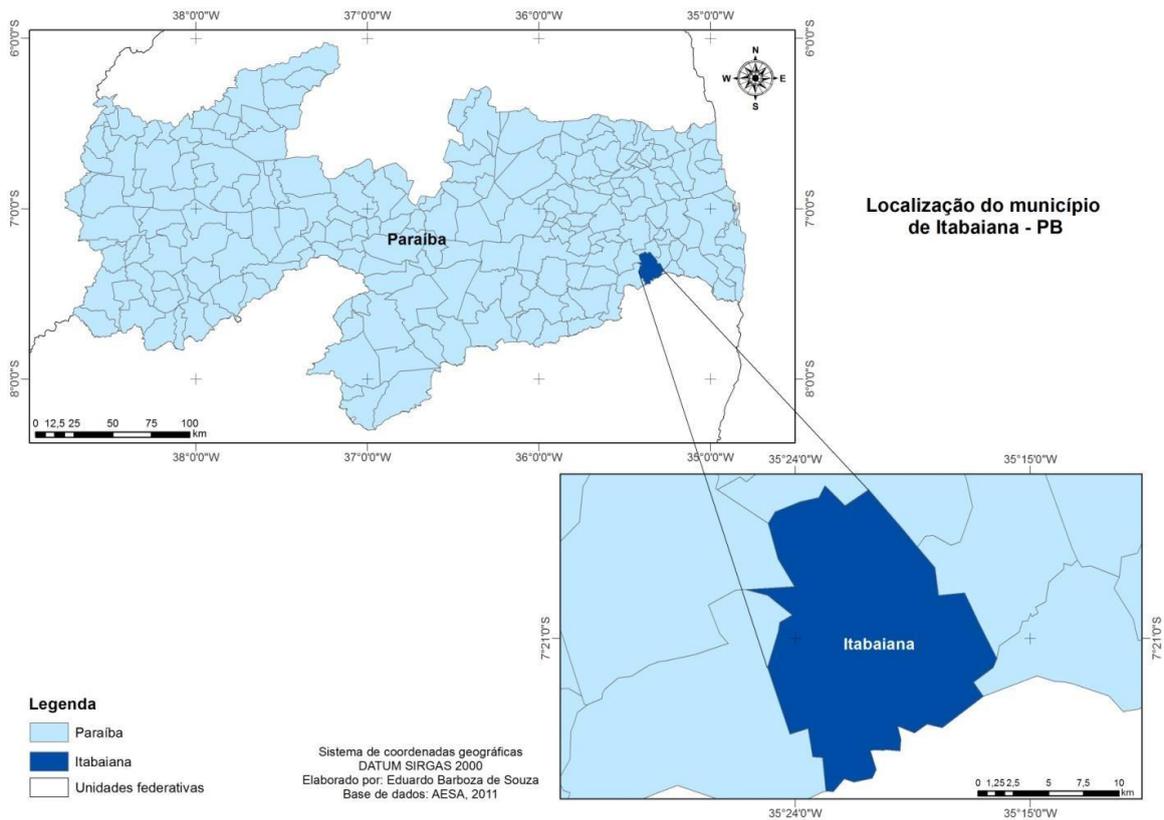
Sempre que pensávamos na pesquisa, discutíamos a possibilidade de o recorte ser o município de moradia, pois havia uma relação direta com os tempos de estudante da educação básica e, por conseguinte, as relações com as instituições nas quais atuamos como professor da rede estadual de ensino no município, o que possibilitou um envolvimento com os profissionais da área de educação, bem como da Gerência Regional de Ensino do município – 12ª GRE.

Destarte, o amor por Itabaiana, faz-nos trazer reflexos de como se estrutura a educação nesse município, voltando-se ao ponto de análise geográfica. Sempre que fomos levados à escrita, o pensamento do *onde* – como supracitado – teve relação direta com essa terra linda, hospitaleira, lar das pessoas que mais amamos, nossa Itabaiana-PB.

3.1 Onde nasce a pesquisa: o município de Itabaiana-PB

O município de Itabaiana está localizado na Mesorregião do Agreste Paraibano, a 87 km da cidade de João Pessoa, na porção sudoeste da capital paraibana (CPRM, 2005). Com divisão territorial datada de 31 de dezembro de 1963, o município é constituído de três distritos: Itabaiana, Campo Grande e Guarita. Assim permanecendo como divisão territorial até os dias atuais.

FIGURA 4: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ITABAIANA-PB



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Itabaiana apresentava, de acordo com o Censo de 2010, uma população de 24.481 habitantes, estimada para 2017, em 24.475 habitantes. Possui área territorial de 218,848 km², o que perfaz uma densidade demográfica de 111,86 hab/km² (IBGE, 2010). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal é considerado médio, estando em 0,613 (IDHM, 2010). O município faz divisa com o Estado de Pernambuco e apresenta uma vegetação de transição entre a mata e a caatinga, possuindo o clima tropical quente e úmido.

No âmbito educacional, levando em consideração os dados coletados na Secretaria de Educação do Município e com base nos dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios Contínua – PNADC/IBGE (2017), observamos o quadro a seguir:

QUADRO 1: DADOS DO MUNICÍPIO REFERENTES À EDUCAÇÃO

Dados	Resultados
Número de escolas municipais	13

Fonte:	Número de escolas estaduais	7
	Número de escolas privadas	7
	Matrículas no Ensino Fundamental	3.479
	Matrículas no Ensino Médio	1.039
	Docentes do Ensino Fundamental	252
	Docentes do Ensino Médio	88

PNADC/IBGE (2017).

Dentre as sete escolas estaduais está a escola selecionada para a pesquisa – a Escola Cidadã Integral Técnica de Itabaiana-PB. O quadro nos revela em números a mesma quantidade de escolas estaduais e privadas, o que nos leva a pensar numa divisão da oferta para com os alunos do município. É importante destacar que todas essas escolas estão localizadas na zona urbana. Das treze escolas municipais, cinco estão na zona rural, a qual recebe um número reduzido de alunos.

No que se refere aos números dos alunos por modalidade, percebemos que o ensino fundamental é bem mais representativo pois, das 27 escolas, apenas 4 oferecem o Ensino Médio. Uma das justificativas na redução do número de alunos no Ensino Médio é a inserção dos alunos no IFPB - Instituto Federal da Paraíba e escolas particulares das cidades vizinhas, como Timbaúba, bem como a ida para João Pessoa. Concomitantemente, o número de professores também é mais expressivo no Ensino Fundamental.

3.2 O lugar da pesquisa: a Escola Cidadã Integral Técnica de Itabaiana

A Escola está situada no centro da cidade, no prédio onde funcionou a antiga Escola Professor Maciel (Figuras 5 e 6). O público da escola é bem diversificado, haja vista que é a única escola do Ensino Médio regular – integral – do município. Quando os alunos concluem os estudos no Ensino Fundamental, procuram a referida escola que funciona em tempo integral. Outra opção é a Escola Dr. Antônio Batista Santiago (turno da noite), que é procurada por alguns jovens já inseridos no mercado de trabalho e que não podem se inserir no contexto de ensino em tempo integral.

Quanto aos elementos estruturantes, a escola comporta dez salas de aula, quatro laboratórios (Informática, Matemática, Química/Biologia e Robótica/Física), uma biblioteca, uma sala de professores, uma sala de estudos de área, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de reunião de líderes, a sala da equipe diretiva, uma sala de Secretaria, um auditório,

doze banheiros, uma quadra poliesportiva e dois refeitórios. O quadro de funcionamento da escola está descrito a seguir:

QUADRO 2: QUADRO DEMONSTRATIVO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

Corpo diretivo	03
Número de alunos	340
Número de Professores	20
Professores de Geografia	02
Funcionários em geral	18

Fonte: Gestão escolar, 2018.

A escola comporta dez turmas – seis turmas de 1º ano, duas de 2º ano e duas de 3º ano do Ensino Médio. Oferece os seguintes cursos: Informática e Aquicultura. No ano de 2018, foram seis turmas de 1º ano, destas, cinco estudavam o Técnico em Informática e uma o Técnico em Aquicultura. É válido ressaltar que apenas as turmas do 1º ano fazem parte do ensino integral técnico, as demais formadas antes de 2018 são apresentadas como integral.

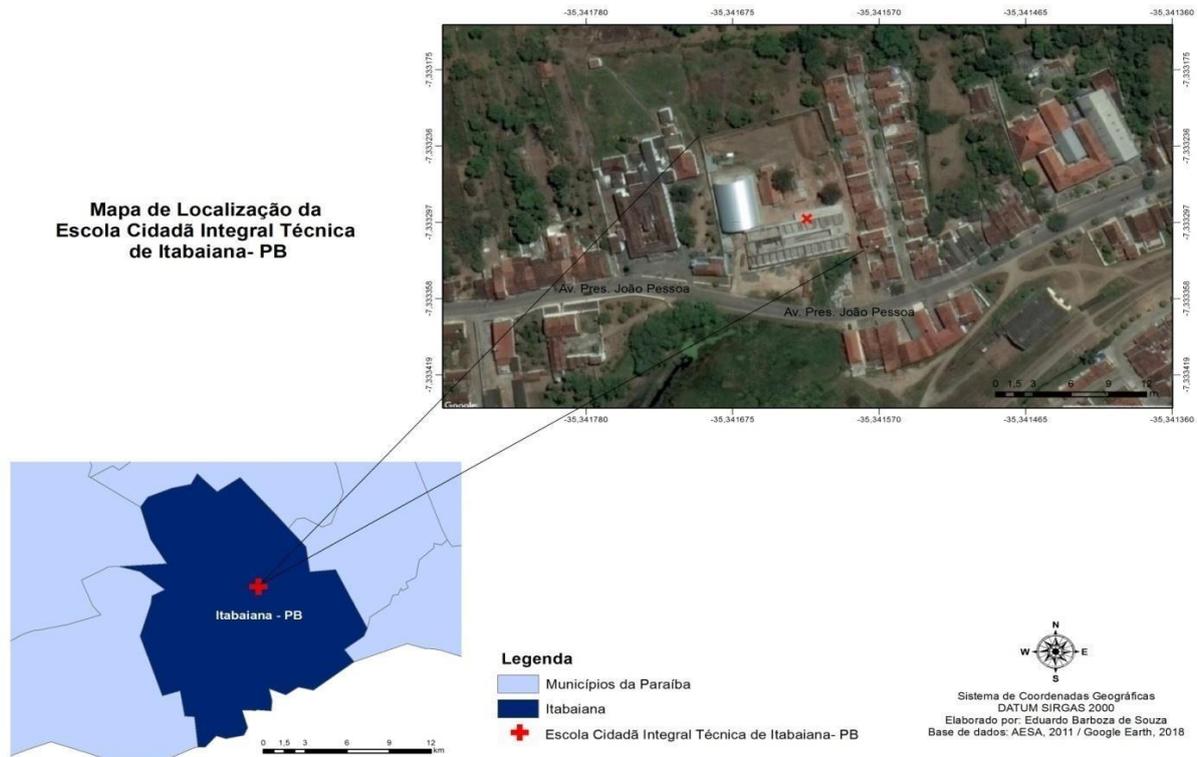
FIGURA 5: PRÉDIO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA DE ITABAIANA-PB



Fonte: Blog Itabaiana Hoje e Região, 2017. Disponível em:

<http://blogitabaianahoje.blogspot.com/2017/06/ricardo-inaugura-escola-tecnica.html?m=1>.

FIGURA 6: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA DE ITABAIANA-PB



Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Apresentamos abaixo um histórico dos indicadores⁸ que demonstram a participação da escola em processos avaliativos em escala estadual e nacional (Quadro 3).

QUADRO 3: HISTÓRICOS DE INDICADORES EDUCACIONAIS

	2016	2017	Fonte
Resultados do IDEPB – EM	2,9	2,7	CAED
Índice de inscrição no ENEM	15%	20%	Secretaria
Taxa média de aprovação no ENEM	13%	21%	INEP
Taxa de aprovação anual	80%	85%	INEP

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Com base nos dados, verificamos que o resultado do IDEPB apresenta uma diminuição dos anos 2016 para 2017. Se compararmos com os índices e metas, a realidade ainda é muito distante do almejado, pois, de acordo com o Avaliando Paraíba⁹, os dados para o Estado tiveram, em 2016, nota máxima 3,3, com meta projetada de 3,7 para o Ensino Médio no mesmo ano.

Com relação aos dados de inscritos no ENEM, o índice da escola é tido como baixo, uma vez que, mesmo sendo a única escola pública que oferece o Ensino Médio na região, apenas 20% participa da avaliação que tem como principal objetivo a inserção no ensino superior. Uma das justificativas pode estar relacionada ao fato de a escola pensar no mercado de trabalho, uma vez que oferece o ensino técnico.

Quando se trata da aprovação escolar, os dados apresentam uma alta de 80%, em 2016, para 85%, em 2017, o que é um coeficiente expressivo de aprovados por ano.

Conforme o documento norteador das escolas cidadãs do estado da Paraíba, a proposta se baseia na experiência da cidade de Recife-PE, a partir da revitalização do Ginásio Pernambucano. A escola pública que, em tempos atrás, foi referência de ensino, encontrava-se com estrutura sucateada e proposta pedagógica defasada. Ao visitar o Ginásio Pernambucano, seus ex-alunos se depararam com seu estado de degradação e buscaram recolocar a escola nos padrões de qualidade. Por meio da parceria público-privada, reformas estruturais e pedagógicas

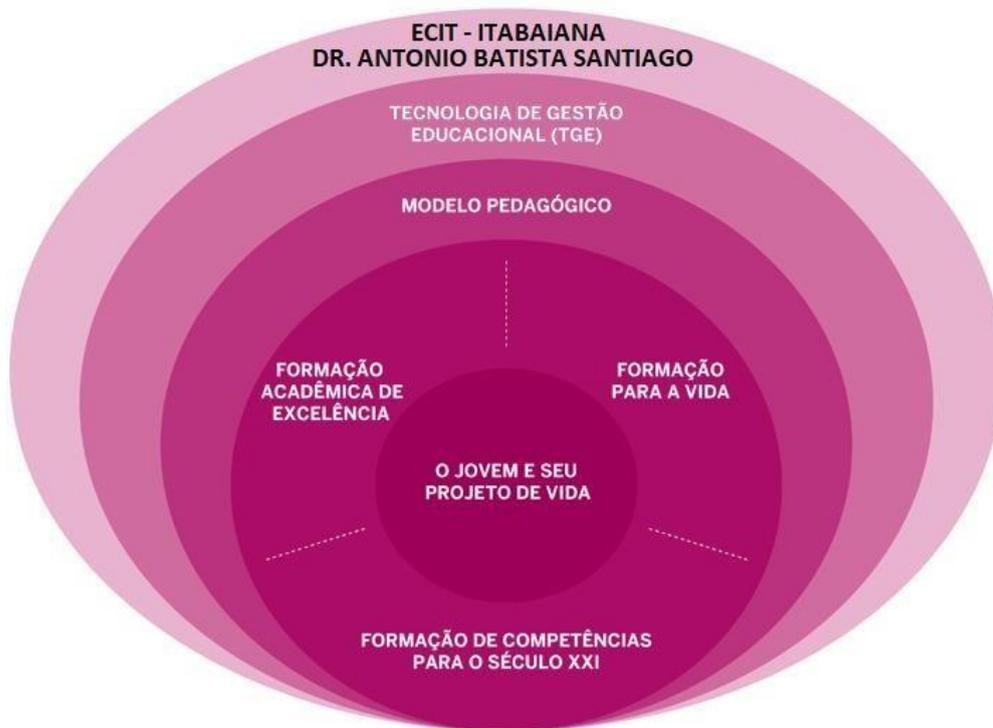
⁸ Os indicadores acima listados foram pautados a partir de fontes diversas, como: Centro de Apoio à Educação à Distância – CAED/UFMG, Secretaria de Educação do Estado da Paraíba – SEE, sob uma análise do próprio Governo do Estado da Paraíba e outros voltados a avaliações externas, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

⁹ No estado da Paraíba, a rede pública estadual de ensino vem sendo avaliada por meio do Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba, o Avaliando IDEPB, desde 2012. Uma ferramenta com o propósito de fomentar mudanças em busca de uma educação de qualidade. Participam dessas avaliações os discentes dos 5º e 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

foram realizadas em conjunto com os membros da comunidade escolar, com centralidade no aluno e seu projeto de vida.

A iniciativa tem sido replicada em outras escolas do estado de Pernambuco e, no ano de 2016, também foi replicada no estado da Paraíba, onde busca reestruturar a educação com vista à Formação Humana Integral e Tecnológica (figura 7).

FIGURA 7: A CENTRALIDADE DO MODELO É O JOVEM E SEU PROJETO DE VIDA



Fonte: Escola da escolha – Cadernos de formação – ICE.

Esse modelo de escola tem sua organização e funcionamento em tempo único (integral), sendo uma política pública do Plano Estadual de Educação e do Plano Nacional de Educação o qual instituiu como Meta 6: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p.28).

A Escola Cidadã Integral Técnica seguirá o mesmo modelo da Escola Cidadã Integral, mas tendo como diferencial os cursos técnicos, que visam a formação dos jovens para atuarem no mercado de trabalho. Ambas têm como foco proporcionar aos jovens se reconhecerem como protagonistas em seus locais de atuação.

Ao dialogar com os professores durante as observações participantes, além de pensarmos acerca da prática docente, discutimos, em dado momento, sua atuação no referido modelo de escola. Dois pontos foram tidos como destaque: um referente ao público-alvo e sua indisciplina (haja vista o tempo integral) e outro às mudanças positivas que o modelo trouxe para uma minoria de alunos e professores.

Primeiramente, destacamos o fator indisciplina, pois os jovens chegam à escola às 07:30h, tomam o café da manhã e são acolhidos antes de irem para as salas de aula. Após as primeiras aulas, é servido o almoço e também dois lanches nos intervalos. De acordo com alguns professores com os quais dialogamos, os alunos se sentem forçados a ir para a escola e ter que passar o dia todo. Assim, apresentam resultados negativos diários, como: não assistem aulas, convivem na quadra esportiva, mantêm conversas paralelas nos corredores e na sala, agressões verbais constantes entre os alunos, entre outros fatores.

Como segundo ponto, destacamos a importância do modelo para a atuação protagonista do educando, que acaba refletindo no aprendizado em sala. Alguns alunos vêm apresentando dados positivos diante das características comuns do modelo de escola, para eles algo novo. Os professores citaram como exemplo a relação dos estudantes protagonistas com outras instituições, pois eles fazem viagens recorrentes, participam do Programa *Gira Mundo*, que já levou alunos para o Canadá e Espanha. Isso motiva os demais alunos a também participarem das aulas e da proposta da escola.

Outro ponto de destaque na fala dos professores foram as relações entre os profissionais nas áreas, pois o trabalho é efetivado de segunda a sexta, com carga horária de 40 horas semanais e, portanto, estão sempre em contato visando proporcionar melhorias no ensino. Foi nesse contexto que vimos os resultados nos diálogos com os professores, discutindo os prós e os contras da proposta pedagógica. Para eles, há pontos que merecem ser revistos e há pontos que já têm apresentado eficácia.

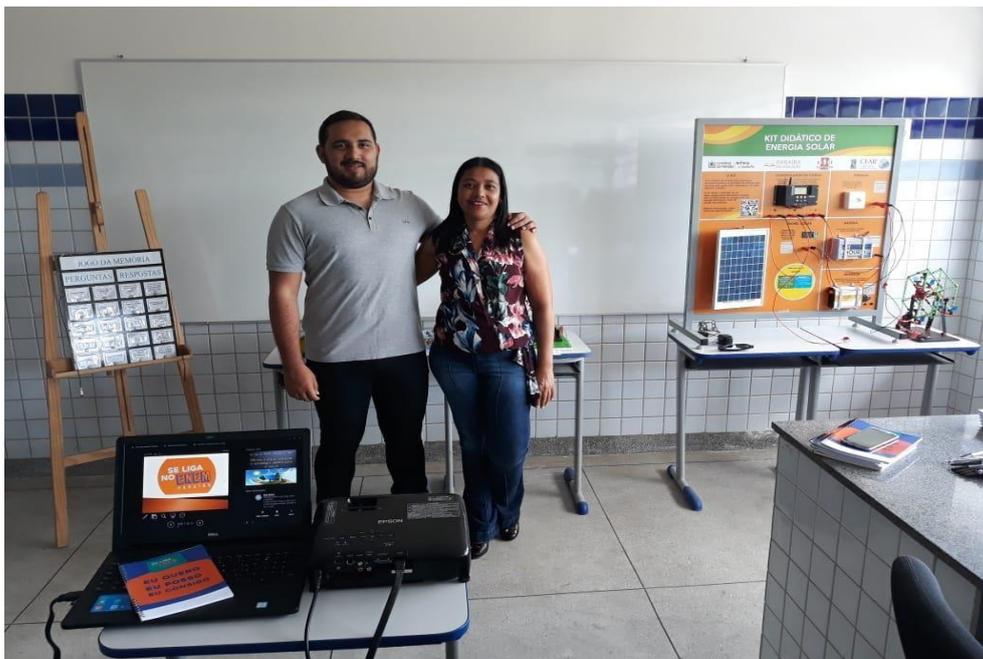
Durante as observações diagnósticas na escola, nosso envolvimento e colaboração foi aumentando, seja por meio da participação em oficinas, como a Semana da Consciência Negra, de 2017 (figura 8), seja na efetivação de palestras como o *Se liga no ENEM*, edição 2018, da 12ª Gerência Regional de Ensino do Estado da Paraíba (Figuras 9 e 10).

FIGURA 8: EVENTO ALUSIVO À CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA



Fonte: Registro do pesquisador.

FIGURAS 9 E 10: EVENTO *SE LIGA NO ENEM* – EDIÇÃO 12ª - GERÊNCIA REGIONAL DE ENSINO





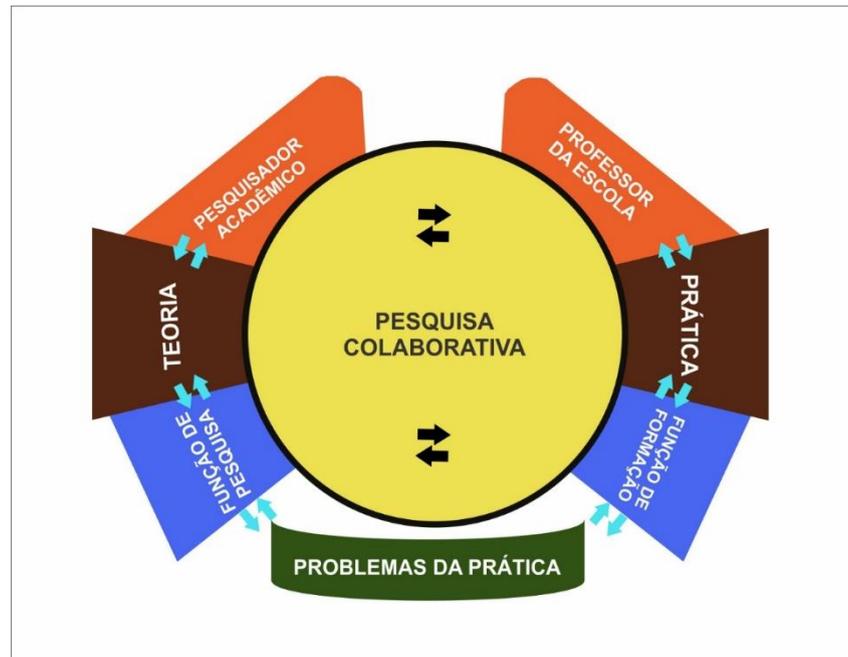
Fonte: Registro do pesquisador.

Foram momentos de colaboração de muita relevância, tanto para os partícipes, quanto para nós como pesquisadores universitários. Percebemos juntos que o trabalho em colaboração permite um maior envolvimento desde o planejamento até a ação propriamente dita – o que detalharemos a seguir.

3.3 A estruturação da pesquisa colaborativa

Na busca de melhorar a fundamentação metodológica da presente investigação, construímos um ideograma que apresenta como a pesquisa em colaboração está diretamente ligada aos problemas da prática do professor (Figura 11).

FIGURA 11: SÍNTESE DA FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA ADOTADA NA MODALIDADE DA PESQUISA COLABORATIVA



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No esquema elaborado, representamos as articulações e interdependências necessárias à pesquisa colaborativa que só se efetiva com o trabalho conjunto do pesquisador acadêmico e do professor da escola em prol da solução de problemas da prática pedagógica. Ainda que este tipo de pesquisa possa parecer relevante e necessário, Zeichner (1998, p. 212) adverte que, “difícilmente os professores são convidados pelos pesquisadores a engajar-se intelectualmente na escolha das questões a serem investigadas, na elaboração do projeto de pesquisa, no processo de coleta de dados ou na sua análise e interpretação, e até mesmo a partilhar os resultados da pesquisa”.

Nesse sentido, a pesquisa colaborativa associa, ao mesmo tempo, atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional e contribui para mudar qualitativamente a realidade da atividade docente. Por meio dela, o pesquisador, ao conceber a realidade estudada como seu objeto de investigação, além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, constrói conhecimentos com base em contextos reais, descrevendo, explicando e intervindo nessa realidade. Isso contribui para transformar, de forma coerente e significativa, tal realidade, já que se instaura um processo produtivo de reflexão, de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas. (DESGAGNÉ, 1998).

Assim, o processo de pesquisa aqui apresentado refere-se a um processo **com** os professores e não **para** os professores. Nós pesquisadores vamos às escolas e, em parceria, construímos a efetivação da pesquisa, desde o pensamento inicial até o momento de reflexões da

prática, sempre atentando ao diálogo, à negociação entre os pesquisadores e os partícipes.

Convencionalmente, as relações predominantes entre as instituições formadoras de professores e a escola básica seguem a lógica da relação linear entre teoria e prática. Assim, a pesquisa colaborativa pode contribuir para [...] “superar a visão de que a escola, para as instituições formadoras, representa apenas um campo de aplicação prática de teorias produzidas em seu interior” (CAVALCANTI, 2012, p.101).

Portanto, a proposta é de que a pesquisa se desenvolva por meio da interação entre pesquisadores da UFPB e professores do Ensino Médio da Escola Cidadã Integral Técnica de Itabaiana-PB.

3.3.1 Aspectos metodológicos da investigação

Percebemos que a abordagem metodológica da pesquisa colaborativa é dotada de um caminho próprio, principalmente, pelo fato de o pesquisador acadêmico e os professores da escola estarem sempre em contato, desde a formulação do problema da pesquisa, da consolidação do projeto, até as análises das experiências após efetivarem as sessões reflexivas. Nesse sentido, é de suma relevância apontar os procedimentos e técnicas para a efetivação da abordagem colaborativa que é um dos tipos de pesquisa qualitativa.

Recorremos a Marconi e Lakatos (2005) e entendemos que a pesquisa qualitativa tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Sua ênfase é nos processos e significados.

Deste modo, a abordagem qualitativa nos subsidiou na construção da pesquisa em tela, uma vez que os procedimentos partiram de uma perspectiva construtivista, e, portanto, detalhista no sentido de construir com o professor e não para ele, o que foi o grande diferencial do trabalho. No Quadro 4, apresentamos a síntese metodológica da pesquisa, o seu percurso investigativo formativo:

QUADRO 4: SÍNTESE DO PERCURSO INVESTIGATIVO-FORMATIVO

TÉCNICA	QUANTIDADE	DATAS	PROCEDIMENTO
Encontros colaborativos	04	19 de abril, 14 de junho, 20 de setembro de 2018 e 17 de abril de 2019	Observações, entrevistas e planejamento da pesquisa-formação
Sequência didática	03	25 de abril e 02 e 09 de maio de 2019	Execução de ação colaborativa
Sessões reflexivas	02	23 e 30 de maio de 2019	Discussão e avaliação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As datas dos encontros colaborativos apresentam distanciamento em virtude de as professoras participarem de atividades voltadas à sua prática em sala de aula, principalmente, para preparação dos alunos para o Enem. Assim, realizamos em 2018 três encontros e retomamos para o último encontro colaborativo no dia 17 de abril de 2019, como exposto no Quadro 4.

Nestes encontros, além de observações da escola e das aulas, realizamos reuniões com as partícipes voltadas à formulação do problema da pesquisa. Tais reuniões também serviram para a coleta de dados que tiveram o seguinte roteiro preliminar de entrevistas:

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM	
GEOGRAFIA MESTRADO EM GEOGRAFIA	
ROTEIRO DE DIAGNÓSTICO INICIAL COM OS PROFESSORES	
Escola: _____	Data: ___/___/___
Dados Pessoais	
Nome: _____	Idade: __
Sexo: _____	
<u>Questionamentos iniciais:</u>	
1. Quem são os partícipes?	
2. Como é sua prática docente na sala de aula?	
3. Quais os problemas da prática?	
4. Quais os conteúdos abordados e as maiores dificuldades?	
5. Quais recursos utilizam e as dificuldades apresentadas?	

Para Gil (1999), a entrevista é seguramente o mais flexível de todos os procedimentos de coleta de dados de que dispõem as Ciências Sociais. E exploramos essa flexibilidade ao longo do trabalho, nas várias e pequenas entrevistas que realizamos, nas diferentes fases da pesquisa. Os roteiros de questões curtas e fragmentadas denotam o caráter coletivo, construtivo e processual da própria pesquisa colaborativa.

Consideramos bastante relevante essa fase da pesquisa, quando discutimos de maneira

coletiva a questão central – os problemas da prática cotidiana dos professores. Nesse contexto, as reflexões e contribuições de todos foram fundamentais para a formulação do objeto da pesquisa.

Após a efetivação das observações diagnósticas e aplicação de entrevistas individuais, iniciamos o planejamento e aplicação das sequências didáticas, desenvolvidas a partir dos temas discutidos/escolhidos com a participação das professoras e alunos.

Por fim, organizamos os momentos das sessões reflexivas - avaliação. Cumpre ressaltar que a ideia de sessões reflexivas parte da necessidade de se criar contextos de formação para o exercício do diálogo e da reflexão crítica sobre as práticas docentes no âmbito da escola.

Nesse sentido, entendemos que as sessões reflexivas desempenham um papel determinante no processo de elaboração conceitual, uma vez que o contato com atividades sistematizadas e adequadamente organizadas com a finalidade de fazer os professores refletirem sobre o que fazem, resulta em desenvolvimento profissional, pondo em movimento várias funções e processos que possibilitarão a transposição dos conceitos cotidianos em científicos (VYGOTSKY, 2001, p.75).

De acordo com Ibiapina e Ferreira (2003, p. 76):

essa modalidade reflexiva é o resultado de um amplo processo de aprendizagem que se dá no constante questionamento entre o que se faz e o que se pensa, entre a prática e a teoria que a orienta. É um diálogo volitivo realizado com cada um de nós, com nossos pares e com o contexto social, expresso por meio de linguagens que retratem os conteúdos externos, interpsicologicamente construídos e internos, formados intrapsicologicamente por meio da apropriação individual e subjetiva dos significados existentes no contexto sócio-histórico.

Para operacionalizar as sessões reflexivas tomaremos como base a ideia proposta Smyth (1992), bastante discutida e utilizada nos estudos de Ibiapina e Ferreira (2003), que sugere a sistematização do processo reflexivo por meio de três ações: a descrição, a informação e o confronto, que desencadeiam uma quarta, a reconstrução. Tais ações foram realizadas entre nós, pesquisadores e partícipes.

3.3.2 Partícipes da pesquisa

No mês de abril, na sala de professores, iniciamos a aproximação com os partícipes da pesquisa – duas professoras de Geografia da Escola Cidadã Integral Técnica de Itabaiana - PB. O primeiro encontro foi na sala dos professores da escola, quando estavam presentes docentes de várias disciplinas. Dialogamos sobre a proposta da pesquisa e de como imaginávamos realizá-la em colaboração com os professores da escola. A primeira conversa ocorreu entre as

10h00 e 11h40 daquela manhã, quando as professoras tiveram que retornar às salas de aula.

Nesse encontro de negociação, as professoras de Geografia apresentaram interesse em participar ativamente da pesquisa e se dispuseram a responder às entrevistas individuais e contribuir nas observações, bem como construir de forma efetiva os encontros colaborativos.

A ética na pesquisa não se restringe à relação entre pesquisador e os sujeitos ou os participantes da pesquisa. Segundo Gauthier (1987 apud FIORENTINI; LORENZATO, 2009), a ética perpassa todo o processo investigativo. Diz respeito desde a simples escolha do tema ou da amostra, ou ainda, dos instrumentos de coleta de informações. Estas opções exigem do pesquisador um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele confiam. Da mesma forma, a análise das informações e a produção das conclusões exigem do pesquisador cuidado ético.

Os autores acrescentam ainda que: o consentimento dos sujeitos pode ser formalmente estabelecido mediante um contrato assinado por ambas as partes, no qual são descritos, de partida, os objetivos e finalidades da pesquisa e o direito à realização da pesquisa de campo e ao uso de imagens e depoimentos (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 197).

No intuito de salvaguardar a identidade das professoras, seus nomes verdadeiros foram mantidos sob sigilo e elas escolheram as seguintes denominações: Ester e Noemi. O mesmo ocorreu quando citamos os nomes da equipe de gestão e coordenação da referida escola.

Em um dos encontros, apresentamos o instrumento legal chamado *Termo de Consentimento Livre* (TCLE) da pesquisa e fizemos a negociação das atribuições e a escolha dos nomes fictícios. Apresentamos o termo e explicamos os objetivos e a justificativa da pesquisa, bem como a permissão para uso dos dados coletados para publicações em eventos científicos. No mesmo documento, elucidamos as atribuições das professoras, apontando a importância da participação, muito embora deixasse claro a não obrigatoriedade da colaboração para com a pesquisa.

No quadro abaixo, expomos os resultados das entrevistas individuais com as partícipes.

QUADRO 5: PERFIL PROFISSIONAL DAS PARTÍCIPES

NOME FICTÍCIO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA
Ester	Licenciatura em Geografia – Faculdade de Formação de Professores de Goiana - PE. Especialização em Análise Ambiental no Ensino de Geografia – UEPB	25 anos de docência no ensino fundamental e médio.

Noemi	Licenciatura em Geografia – Universidade Estadual da Paraíba - UEPB Especialização em Análise Ambiental no Ensino de Geografia – UEPB	30 anos de docência no ensino fundamental e médio.
--------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nas entrevistas individuais com os professores.

Como vimos, as partícipes têm a mesma formação acadêmica, diferenciando-se apenas a instituição a qual frequentaram e fizeram juntas a pós-graduação com a mesma temática – meio ambiente no ensino de Geografia.

Quanto ao tempo na docência, podemos perceber que são professoras com ampla experiência na docência na Rede Estadual de Ensino, especificamente na Escola Estadual de Itabaiana que se tornou a Escola Cidadã Integral Técnica de Itabaiana.

No próximo capítulo, abordaremos a maneira como aconteceram as ações colaborativas na escola em tela e seus resultados.

CAPÍTULO IV

AS PEÇAS SE ENTRELAÇAM: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE ITABAIANA



/

4 AS PEÇAS SE ENTRELAÇAM: EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE ITABAIANA

O interessante de suas vindas aqui é que nós aprendemos com você e você aprende conosco [...]

Ester, 14 de março de 2019.

Seguindo os preceitos metodológicos adotados no trabalho, notamos a importância da participação do professor da escola na efetivação da pesquisa, desde a construção do objeto de investigação até as etapas de observação, análise e síntese dos problemas da prática docente.

A participação do professor da escola é vista como fundamental para a pesquisa colaborativa proposta nesse trabalho. Assim, para iniciar o referido capítulo, trouxemos como epígrafe um trecho de uma das falas da participante *Ester* em uma dada sessão reflexiva.

Entre os anos de 2018 e 2019, foram realizadas, nas dependências da Escola Cidadã Integral Técnica de Itabaiana, as seguintes etapas da pesquisa, a saber: os encontros colaborativos, a execução das sequências didáticas, bem como das sessões reflexivas (figura 12).

FIGURA 12: ESQUEMA DA PARTE PRÁTICA DA PESQUISA



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

As etapas mencionadas aconteceram, na maioria das vezes, em salas de aula. Também tivemos encontros na sala dos professores e na sala da direção. Os dias de ação/colaboração na escola sempre aconteceram nas quartas e quintas-feiras. Nas quartas, eram os dias em que as professoras tinham horários de estudo em comum e, na quinta-feira, por ser o dia de estudo da área de humanas. Nesse dia, as professoras se reuniam para debater assuntos pertinentes à escola em geral, reuniões com a coordenação, além de fazer exercícios, como: elaboração de provas, correções e planos de aula.

Assim que iniciamos a colaboração na escola, negociamos um horário para que pudéssemos utilizar desses momentos (horários de estudo e dia de estudo de área), o que foi facilmente aceito pelos demais professores da área de Humanas, bem como pela equipe diretiva. Vejamos, por conseguinte, os detalhes dos encontros colaborativos.

4.1 Encontros colaborativos

Primeiro Encontro Colaborativo: apontamentos iniciais acerca da pesquisa na escola

Esse encontro aconteceu no dia 19 de abril de 2018, às 10h00 em uma sala de aula (sala de Física) cedida pela direção da escola de forma muito gentil. No momento, apresentamos a proposta da pesquisa em minúcias e os objetivos dessa. Em seguida, discutimos sobre a essência da pesquisa colaborativa na escola, bem como sobre as condições estruturais dos espaços para a efetivação da ação.

Iniciamos o 1º encontro colaborativo com a apresentação da nova equipe diretiva da escola. Do início da pesquisa até efetivar a prática da colaboração, tivemos mudanças no quadro de funcionários, o que possibilitou o contato com diversos profissionais no percurso e, ao mesmo tempo, a necessidade de estar em frequente contato com os gestores escolares para um melhor andamento do trabalho.

Em seguida, foi entregue às professoras um roteiro a ser seguido, no qual, estavam explicados os momentos/etapas do referido encontro. Para início, fizemos uma sensibilização do momento, o que contou como suporte a letra da música *Caminhos do Coração* – composição de Gonzaguinha:

*Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz
Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei*

*Pois lá deixei um prato de comida
 Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar
 E aprendi que se depende sempre
 De tanta, muita, diferente gente
 Toda pessoa sempre é as marcas
 Das lições diárias de outras tantas pessoas
 E é tão bonito quando a gente entende
 Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
 E é tão bonito quando a gente sente
 Que nunca está sozinho por mais que pense estar
 É tão bonito quando a gente pisa firme
 Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
 É tão bonito quando a gente vai à vida
 Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração
 E aprendi ...
 O coração, o coração*

Colocamos a música para que juntos pudéssemos ouvir em coletivo e, em seguida, abrimos o debate sobre a essência da canção aliada à pesquisa em educação (Figura 13). Foi um momento bastante pertinente, uma vez que pudemos ouvir das professoras aquilo que elas esperam do tipo de pesquisa que já fora tão discutido nas observações, que é a pesquisa colaborativa.

FIGURA 13: SENSIBILIZAÇÃO DO 1º ENCONTRO COLABORATIVO



Fonte: Registro do pesquisador.

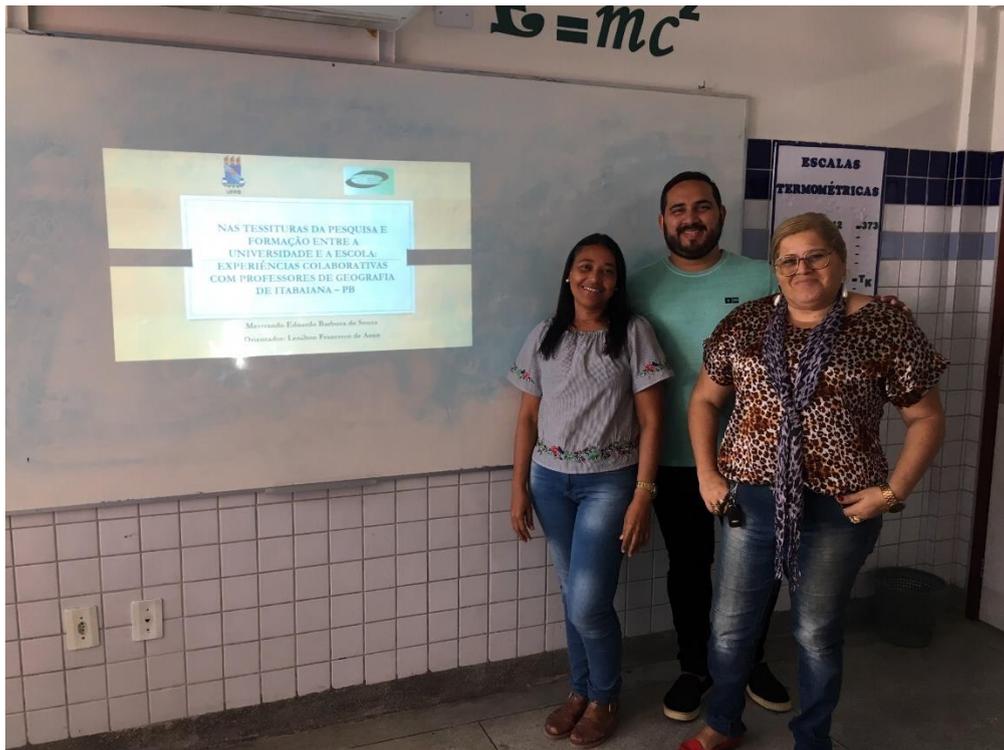
O trecho que foi trazido para o debate com mais ênfase foi o seguinte: *Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas*. Com esse fragmento, discutimos a importância que tem o trabalho em colaboração, o qual permite aos envolvidos um olhar para o outro, uma possibilidade de construção do caminho, que o caminhar é o que de fato pertence. E que você sempre será a marca das lições diárias de outras tantas pessoas.

Com a educação não é diferente. Como já mencionado, as partícipes têm um envolvimento com a escola há muitos anos, o que permite, de início, compreender a evolução da escola, bem como da prática educativa. A cada encontro/observação colaborativa pudemos aprender mais, seja sobre um determinado conteúdo, seja pelo teor de comportamento do aluno ou até mesmo pela maneira de lidar com os demais profissionais de uma escola. O que apenas corrobora com o sentido de colaboração, haja vista o aprendizado mútuo na busca da resolução de problemas da prática.

Esse primeiro momento, foi bastante significativo, pois, permitiu a todos os envolvidos uma imersão, de fato, na pesquisa. Pensamos no agir, mas sempre pautados no trabalho colaborativo, em que as peças se complementam, desde a formulação do problema até a etapa final.

Um dos tópicos de opinião das professoras foi sobre a construção da pesquisa. Opinaram sobre os alunos que iríamos ter contato, por conhecerem melhor os estudantes da instituição. Outro item destacado por elas foi sobre as sessões reflexivas, nas quais destacaram a possibilidade da participação da equipe diretiva.

O segundo momento teve como premissa a apresentação do projeto atualizado. Após os debates com as professoras e as possíveis reformulações (figura 14 e 15), discutimos os próximos passos da pesquisa, a saber: horários, locais de efetivação da ação/colaboração, conversas com a equipe diretiva.



Fonte: Registro do pesquisador.

A apresentação do projeto gerou um debate sobre a estruturação dos capítulos em forma de quebra-cabeça. Destarte, explicamos que a ideia da abertura dos capítulos da pesquisa com quebra-cabeças permitiu um início, um meio e um fim – uma ordem na apresentação da pesquisa, da fundamentação à prática. Isso até que as peças se entrelacem, quando, de fato,

ocorrerá a culminância da pesquisa colaborativa.

Próximo do término, discutimos os principais problemas da prática que poderiam resultar em um tema consensual para o planejamento e a execução de uma sequência didática como forma de ação/colaboração da pesquisa. Foi quando se deu o momento de as professoras retornarem para suas atividades diárias. O nosso primeiro encontro colaborativo teve conclusão às 12h10.

Segundo Encontro Colaborativo: momentos com a equipe diretiva da escola

Em conversa agendada por e-mail, combinamos o encontro com a equipe diretiva para o dia 14 de junho de 2018 às 10h00. Nos reunimos na sala da direção, onde estavam presentes a atual Gestora Escolar, a Coordenadora Pedagógica e uma das partícipes – a professora *Ester* (figura 16). A outra partícipe estava em sala de aula, devido à falta de um dos professores na instituição. Esse fato apenas corrobora com as dificuldades que permeiam a pesquisa com professores, pois, nunca saberemos se realmente podemos contar com todos nas atividades, algo que já fora conversado desde a apresentação do projeto inicial na escola.

FIGURA 16: ENCONTRO COM A EQUIPE DIRETIVA DA ESCOLA



Fonte: Registro do pesquisador.

Então, nesse segundo encontro, levamos alguns pontos a serem discutidos com a equipe

diretiva:

- Anuência da direção para a presença do pesquisador nas salas de aula e demais repartições da escola;
- Questões voltadas ao tempo da pesquisa com as professoras na escola;
- Visão da gestão sobre a pertinência do trabalho e não interferência nas atividades regulares;
- Espaços de trabalho para efetivação da prática na escola;
- Contato com os alunos nos dias das atividades práticas.

Com base nesses pontos essenciais, iniciamos a conversa e a Gestora que, bastante atenciosa, nos ouviu. Da mesma maneira foi a Coordenadora. Ambas ficaram bastante contentes com a atuação do trabalho na Escola Cidadã. Para a coordenadora, o trabalho pensado na universidade só veio para somar. E foi assim que iniciamos o diálogo, fazendo pontes com o momento inicial e pensando na sistematização dos próximos passos.

No que tange à presença do pesquisador na escola, foi algo mais compreensível, pela direção que também se colocou à disposição para quaisquer esclarecimentos/dúvidas.

Sobre a participação das professoras, vimos que um ponto mostrava certa preocupação – o tempo que elas têm para as atividades de organização da disciplina. Ficou combinado que, utilizaríamos apenas os dias em que elas tivessem folga em comum e/ou o dia de estudo de área, como já explicado na apresentação do capítulo.

Voltando-se à questão dos espaços da escola, também foi um item cauteloso, primeiro pelo fato de as salas estarem todas ocupadas, diante do aumento no número de alunos para o ano corrente e, segundo, pela forma em que os alunos assistem as aulas – em forma de rodízio; são os alunos quem vão até a sala de aula a partir de cada disciplina específica. Logo, nos dias em que podíamos, utilizamos da sala de professores e, quando precisávamos realizar atividades práticas, fazíamos no antigo auditório, que hoje funciona a sala de Física e a sala de Nini Paes – sala de Geografia.

É preciso dizer que as aulas de Geografia acontecem na Sala Nini Paes. O nome faz alusão à grande mestre em Geografia do município de Itabaiana. E assim se constituem as demais salas, sempre fazendo homenagem a um mestre da área e com organização temática voltada para cada disciplina.

Por fim, pensamos em quando fôssemos necessitar da atuação dos alunos, o que nos permitiu uma conversa mais cuidadosa, pois, nos dias da aplicação da sequência didática, os alunos ficariam sem aula. Mas, para a equipe diretiva seria algo passível de resolução. Nessa

ocasião, acionamos os demais coordenadores de área em conversas informais, a fim de averiguar a possibilidade de ceder algumas aulas. Em um dos dias de atividade, por exemplo, foi preciso contatar com três professores da Área de Exatas e Informática, que seriam os professores da tarde na turma. Todavia, conseguimos organizar o quadro de aula para estas semanas, onde iríamos efetivar as sequências didáticas.

Com base nos itens supracitados, percebemos que as dificuldades de pesquisa nas escolas são prementes, pois requerem ações de organização que, muitas vezes, não estão dimensionadas pelo pesquisador, o que determina uma necessidade de arranjo colaborativo. É, nesse sentido, que expomos a relevância do contato com os profissionais da escola para que o trabalho seja firmado e possamos atingir os objetivos apresentados.

Nosso 2º encontro colaborativo findou com bastante entusiasmo em perceber a participação ativa da gestão no trabalho, assim, facilitando o processo que demanda tempo, espaço, pessoal e muita organização dos que fazem a escola em tela.

Terceiro Encontro Colaborativo: pensando a ação com os alunos

Esse encontro colaborativo deveria ter sido logo em seguida do primeiro, porém, surgiu uma demanda de ordem organizacional, o que possibilitou um segundo diálogo com a gestão da escola. No entanto, o nosso terceiro encontro colaborativo aconteceu no dia 20 de setembro de 2019, das 07h30 às 09h10, na sala dos professores (figura 17). É válido ressaltar a ausência de uma das professoras – *Ester* – nesse encontro, a qual precisou ir ao médico.

Os professores, em geral, quando precisam ir ao médico utilizam o dia do estudo de área, para assim não afetar o andamento das aulas.

Figura 17: Terceiro Encontro Colaborativo



Fonte: Registro do pesquisador.

Esse encontro teve como objetivo estruturar a ação com os alunos. Destacamos alguns pontos a serem discutidos sobre as sequências didáticas, a saber: I - a questão do tempo, devido à demanda da escola; II - a seleção de turmas; III- a seleção de temas; IV- recursos a utilizar e V- a definição do problema da prática para a pesquisa-formação em colaboração.

Durante a fase inicial/diagnóstica, construímos três planos de ação com os professores, que versaram sobre os seguintes temas: cartografia, relevo e geopolítica. Como os planos foram elaborados em conjunto e como sugestões das professoras, preferimos manter os três, mas com a possibilidade de redimensionar o trabalho para a aplicação e/ou análise de apenas um ou dois.

Diante dos itens já elencados, um dos principais pontos em análise foi a questão da quantidade de turmas que participariam das sequências. Foi então que, também em conjunto com as partícipes, decidimos aplicar e, assim, manter apenas um tema – a Cartografia – nas turmas do 1º ano do Ensino Médio.

A escolha do tema e das turmas deu-se em conversa com a professora *Noemi*, que já vinha combinando desde o início dos encontros com *Ester*, que precisou se ausentar nesse dia.

Tal escolha ocorreu por dois motivos distintos: o primeiro pautado nas maiores dificuldades da disciplina para as professoras e para os alunos; e o segundo pelo comportamento que tais turmas têm apresentado no dia a dia na escola. Logo, as turmas do 1º Ano do Ensino

Médio foram as escolhidas a participarem do processo para, desse modo, inserirmos o alunado dessas professoras na ação colaborativa.

Uma vez decidida a turma e o tema da pesquisa-formação, foi possibilitado redimensionar o trabalho na sala de aula. Foi então que iniciamos a formatação de um dos planos anteriormente organizados. Nosso terceiro encontro colaborativo foi concluído, pois, vimos a necessidade do contato com a professora *Ester* e, assim, marcamos um quarto encontro colaborativo, para que definíssemos juntos os apontamentos finais do planejamento da ação colaborativa com os alunos.

Quarto Encontro Colaborativo: apontamentos finais para o planejamento da prática em sala de aula

Após o terceiro encontro, percebemos a necessidade de maior organização da ação pedagógica a ser desenvolvida em colaboração. Via aplicativo *WhatsApp*, combinamos algumas questões pontuais, a fim de que, no dia do encontro, estivéssemos com alguns dados adiantados. Por meio dessa rede social, também marcamos o quarto encontro colaborativo.

O encontro mencionado aconteceu no dia 17 de abril de 2019, das 10h00 às 12h00, na sala dos professores e teve como objetivo ajustar o planejamento da sequência para as turmas do 1º ano do Ensino Médio. Nesse encontro, todas as partícipes estiveram conosco. Foi então que conseguimos contemplar o item – *que recursos utilizar* – e, em seguida, partir para a sistematização de como colocar em ação o problema da prática voltado ao item conteúdo que, no caso, foi a Cartografia e suas múltiplas faces.

Sequência didática é definida por esse autor como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18). Diante do contexto, assim foi construída a sequência didática planejada com os professores:

Sequência didática – 1º Ano do Ensino Médio

TEMA: A Cartografia está entre nós: elementos práticos para uma melhor compreensão

PERÍODO: 3 semanas

OBJETIVOS:

GERAL: Construir elementos para apresentar a Cartografia e seus estudos correlatos.

ESPECÍFICOS:

- Compreender e ampliar as discussões voltados à leitura cartográfica;
- Introduzir a elaboração de mapas temáticos;
- Explorar as noções matemáticas na geografia;
- Compreender a importância dos estudos voltados aos fusos horários e escalas para o dia a dia;
- Produzir recursos didáticos para uma melhor compreensão da leitura altimétrica de um terreno.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- 1ª Etapa: Apresentação dos componentes de um mapa – norte, título, legenda, DATUM, escala, projeção;
- 2ª Etapa: Elaboração de mapas temáticos;
- 3ª Etapa: Apresentação da importância dos fusos horários para o dia a dia;
- 4ª Etapa: Trabalhos com os fusos horários a partir da prática – o uso de um jogo geográfico;
- 5ª etapa: Elaboração de um recurso didático.

RECURSOS: Lousa; Lápis; Datashow; Notebook; Folha A4; Canetas esferográficas; Cola; Tesoura; Imagens; Pesquisas impressas; isopor; tintas; pinceis; celulares; cartolinas.

REFERÊNCIAS:

SILVA, Edilson Adão Cândido da. **360º geografia em rede**: parte 1. Volume Único. – 1ª Ed. – São Paulo: FTD, 2015.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri

Sabendo que a Cartografia aborda diversas temáticas, combinamos três etapas para execução:

1. Noções básicas de Cartografia: leitura e produção de mapas;
2. Aplicações matemáticas: os fusos horários e escala em questão;
3. Construção de recursos didáticos: pensando o estado da Paraíba.

O primeiro ponto é decorrente de uma queixa apresentada pelas professoras de que os alunos, em sua grande maioria, têm dificuldade para a leitura e compreensão de mapas – o que atrapalha o andamento das aulas. Acrescentaram ainda que, ao construírem ou lerem mapas, era sempre recorrente a não inserção ou não leitura dos seus principais elementos: título, norte, Datum, escala, legenda e projeção. Nesse sentido, a leitura e a produção foi pensada em

conjunto para ser o primeiro tema das práticas com os alunos, devido à relevância apresentada pelas professoras.

O próximo ponto emergiu da complexidade da introdução matemática na disciplina Geografia, algo bastante explícito quando trabalhamos em turmas como o 1º ano do Ensino Médio. Então, apreendemos que seria de muita valia focalizar nos conteúdos *Fusos Horários* e *Escalas*, pois, mediante as observações/discussões com as partícipes, averiguamos ser uma dificuldade tanto da docência, quanto dos alunos.

Com a ideia da colaboração, nos reunimos e planejamos o trabalho de tais conteúdos. Reservamos um tempo maior de planejamento e análise para essa etapa, pois foi um ponto bastante mencionado pelas docentes.

O terceiro e último conteúdo tem sido uma demanda das professoras e da escola: a necessidade de um profissional que contribua para a elaboração de recursos didáticos. De acordo com as professoras, montar recursos didáticos é uma vontade que elas têm, a fim de deixar a sala Nini Paes com uma cara mais geográfica.

Então, deixamos assim planejada a última fase de nossas ações com os discentes – a elaboração de recursos didáticos.

No próximo item, apresentaremos de forma detalhada como se deu o trabalho em sala de aula, ou seja, o momento de execução da pesquisa colaborativa.

4.2 Sequência Didática

Uma das etapas necessárias de uma ação colaborativa é a execução de atividades, sendo assim, pensamos na possibilidade de incluirmos os discentes no contexto. Primeiro, porque é com eles que a prática se efetiva diariamente na escola e, segundo, por ser o problema dessa prática que os envolve o que está em estudo. Mostra-se interessante constituir essa fase em parceria, por ser ela a responsável pelas reflexões que se darão a posteriori.

Nesse contexto, a fim de viabilizar a efetivação das atividades, propomos a ideia da sequência didática. Um ponto bastante interessante é a forma em que ela se configura: pensada sempre em definir as atividades por etapas e organizadas de acordo com o objetivo que o professor pretende alcançar. Acrescentamos ainda, que a sua estrutura visa um melhor entendimento sobre um determinado conteúdo, nesse caso, a Cartografia.

Portanto, sob a ideia do conteúdo Cartografia, estruturamos as práticas em três etapas, cada qual elegendo os temas outrora mencionados. É importante salientar que cada uma delas

funciona sob a perspectiva de resolução dos problemas já mencionados pelas partícipes.

Veremos a seguir o passo a passo de como se deu esta etapa da colaboração, em que pesquisadores, professores e alunos se unem em prol de um objetivo comum – melhorar os processos de ensino e aprendizagem voltados às noções cartográficas.

1ª Etapa

Na busca de contemplar a primeira temática – *Noções básicas de Cartografia: leitura e produção de mapas* – planejamos algumas atividades em nossos encontros, consideradas como essenciais à leitura e compreensão de mapas. A prática ocorreu no dia 25 de abril de 2019, das 13h30 às 16h00, na sala de Nini Paes.

Essa teve como ponto inicial explicações teóricas que contemplam o conteúdo, a fim de averiguar as noções prévias que o aluno já detém sobre tal assunto. Nessa fase, as partícipes estiveram sempre atentas e contribuíram de forma significativa no debate.

Após explicarmos o conteúdo, passamos para a prática, que funcionou da seguinte forma: levamos para sala de aula alguns textos-base contendo explicações diversas sobre um determinado tema. De acordo com a leitura dos textos, o aluno deveria elaborar um mapa contendo todos os elementos essenciais, uma vez que estudaram na parte teórica. Os textos versavam sobre: clima, relevo, vegetação e urbanização, ambos pautados na Geografia do Brasil.

A atividade teve como objetivo compreender e ampliar as discussões voltadas à leitura cartográfica e introduzir a elaboração de mapas temáticos. É sabido que a problemática no ensino de geografia, especificamente nos conteúdos que possibilitam o trabalho da linguagem cartográfica, é algo que vem gradativamente chamando a atenção de inúmeros pesquisadores da área.

Essas preocupações são tanto ao ensino fundamental, quando o aluno recebe as bases cartográficas para construir as primeiras noções/conceitos, quanto no Ensino Médio, onde deveria fortalecer os conhecimentos adquiridos e desenvolver sua capacidade de sintetizar os fenômenos observados no mapa ou representação espacial, fazendo a correlação desse com outros aspectos cartografados (SIMIELLI, 2003).

A ciência geográfica se utiliza da Cartografia para que as informações levantadas sejam representadas de modo sistematizado e, assim, possa-se apreender sua disposição (distribuição e correlação) no espaço. As representações cartográficas possibilitam uma visão mais ampla e sintética das relações entre os fenômenos geográficos, da visão em conjunto dos arranjos

espaciais (ALMEIDA; PASSINI, 1999; SIMIELLI, 1999).

É cada vez mais vem mais destacada a importância da Cartografia no ensino da Geografia (tanto no ensino superior, quanto na educação básica), uma vez que essa tem a importante função de ajudar no desenvolvimento do raciocínio espacial dos estudantes. O indivíduo que não consegue usar um mapa está impedido de pensar sobre aspectos do território que não estejam registrados em sua memória. Está limitado apenas aos registros de imagens do espaço vivido, o que o impossibilita de realizar a operação elementar de situar localidades desconhecidas (ALMEIDA, 2001).

O uso da linguagem da Cartografia e de seus produtos (mapas, plantas, globos, croquis, imagens de satélite, maquetes, entre outros) contribui para o aprendizado à medida que possibilita a visualização e a análise de diferentes recortes do espaço e na escala que convém para o tema estudado. Ademais, por meio da observação da representação cartográfica de dados e objetos, “[...] o aluno chega a generalizações – percebe diversas áreas em que pode ser identificada a mesma situação” (ALMEIDA; PASSINI, 1999, p. 13), facilitando o entendimento da lógica da distribuição espacial de determinados fenômenos.

O ensino de Geografia e o de Cartografia são indissociáveis e complementares: a primeira é conteúdo e a outra é a forma. Não há possibilidade de estudar o espaço sem representá-lo, assim como não podemos representar um espaço vazio de informações (PASSINI, 2007, p.147-149).

Em consulta à BNCC – Base Nacional Comum Curricular, na parte da Geografia, vimos que a cartografia é exposta como uma unidade temática (Formas de representação e pensamento espacial) que, por sua vez, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização cartográfica. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados neste componente curricular (BRASIL, 2018, p.363).

Nessa perspectiva, após os debates, percebemos que os discentes se mostraram sempre atentos; prestaram atenção no momento da teoria e uma contribuição plausível na prática. Eles realmente mostraram ser uma turma bastante participativa, o que já fora mencionado antes pelas professoras. Vejamos como se deu a prática em sala de aula com os discentes do 1º Ano do Ensino Médio:

FIGURA 18 A 22: MOMENTOS DA 1ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA





Fonte: Registros do pesquisador.

2ª Etapa

A segunda etapa, cujo tema atentou para as *Aplicações matemáticas: os fusos horários e escala em questão* ocorreu no dia 02 de maio de 2019, também das 13h30 às 16h00 na sala Nini Paes. Teve como objetivos explorar as noções matemáticas na geografia e compreender a importância dos estudos voltados aos fusos horários e escalas para o dia a dia.

Inicialmente, bem como na etapa anterior, discutimos o assunto teoricamente, destacando os pontos que requerem mais atenção para sanar esse problema tão recorrente na Geografia, são eles: atenção, cautela e capacidade de interpretação.

Começamos, com a explanação teórica, abordando os tipos de escalas e a importância de sua utilização na construção e capacidade de interferência na informação de um mapa. Em seguida, exploramos alguns problemas com base em situações reais a fim de calcularmos a escala. Por estarmos utilizando as fórmulas, tivemos, nesse momento uma participação interessante dos alunos, que se sentiram motivados mediante a exposição das questões no slide elaborado.

Diante da preocupação maior das professoras e de acordo com as conversas com os

alunos no encontro anterior, realmente detectamos a dificuldade deles de resolverem questões voltadas aos Fusos Horários. Como já era esperado, possibilitamos uma prática mais lúdica, para que pudéssemos alcançar melhores resultados.

O uso dos jogos proporciona, segundo Rego (2000, p. 79), ambientes desafiadores, capazes de “estimular o intelecto”, conquistando estágios mais elevados de raciocínio: “isso quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere que define, aliás, seu ‘ponto de chegada’”.

Para Rego (2000), é por meio do jogo que se liberam tensões, despontam a criatividade e a espontaneidade, pois o propósito dos jogos é que o aluno participe não como uma obrigação, mas como algo livre. Surge, pois, o prazer. É esse aspecto que o professor de Geografia não deve ignorar. Empregando o jogo ao conteúdo adequado, os educandos poderão trabalhar em situações altamente motivadoras, principalmente quando aplicado a conteúdos de difícil assimilação.

Outro aspecto que a aplicação de jogos pode proporcionar é a aproximação e a interação entre professor-aluno, e aluno-aluno, pois, em uma aula tradicional, há alunos desmotivados, desatentos, desestimulados e/ou envergonhados, que acabam se prejudicando, não assimilando o conteúdo e, conseqüentemente, ficando para trás em relação aos outros colegas e aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nessa perspectiva, o segundo momento prático, que vai ao encontro do conteúdo fusos horários, teve como suporte um Jogo Geográfico – o qual demos o nome de “*Uma volta ao mundo*” – tal jogo foi elaborado em conjunto com as professoras e aconteceu da seguinte forma:

Tivemos como participantes 26 alunos, 2 deles foram os jogadores da primeira rodada e os outros 24 representavam 24 fusos horários no mundo, compondo as 24 horas do dia. Cada aluno recebeu uma coordenada, a qual representava um local no mundo. Construimos e levamos para sala de aula cartões contendo 18 perguntas, que versavam sobre as horas em várias partes do globo.

Organizamos a turma e iniciamos os questionamentos. O aluno da vez teria que observar os 24 participantes, bem como as informações anexadas em suas roupas para poder responder às questões.

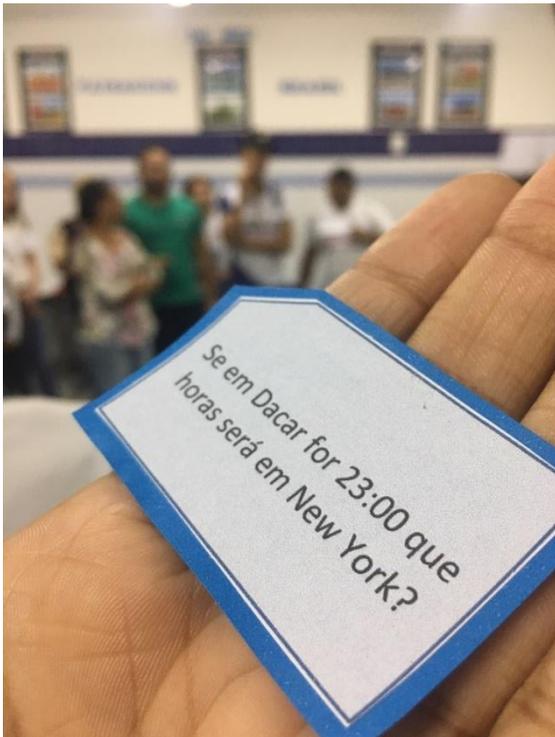
Ao término, um dos alunos, após as duas partidas, tornou-se campeão. Foi premiado com um kit escolar montado pelas professoras, uma forma pensada na perspectiva de incentivar a participação mais efetiva.

Após a prática, ficou perceptível um maior envolvimento e ao mesmo tempo um maior

aprendizado, pois, visualizamos uma interação significativa entre os estudantes, professores e pesquisadores. Assim, culminamos a 2ª etapa, levando para sala de aula formas lúdicas de aprendizagem e, portanto, reveladoras de maiores significados. Vemos abaixo os momentos dessa segunda etapa em sala de aula.

FIGURAS 23 A 26: MOMENTOS DA 2ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA





Fonte: Registro do pesquisador.

3ª Etapa

A nossa 3ª e última etapa aconteceu no dia 09 de maio de 2019, na sala Nini Paes, das 14h00 às 16h40 e teve como objetivo produzir recursos didáticos para uma melhor compreensão de fatores geográficos.

Diante das dificuldades apresentadas pelas professoras, como já mencionamos, dialogamos na construção de um recurso didático. No momento da prática, focalizamos no como fazer, bem como, no pensar em estratégias de manuseio para elaboração de maquetes. Foi assim que iniciamos esse momento, apresentando algumas maquetes existentes na escola e então pensando novas maneiras de constituição.

A maquete permite uma concreta manipulação e visualização, em terceira dimensão (3D), de diferentes dados e informações, construída a partir de uma base cartográfica plana, em duas dimensões (2D). Ela pode ser usada, principalmente, por estudantes do Ensino Fundamental (6º ou 7º ano), que ainda apresentam um nível de abstração insuficiente para a interpretação de mapas e cartas hipsométricos. Segundo Simielli et al., "[...] a maquete aparece como o processo de restituição do 'concreto' (relevo) a partir de uma 'abstração' (curvas de nível), centrando-se aí sua real utilidade, complementada com os diversos usos deste modelo

concreto trabalhado pelos alunos" (1991, p. 6).

Desse modo, a maquete permite ao professor explorar diferentes conteúdos da Geografia Escolar, tanto de aspecto físico (geomorfologia, hidrografia, geologia entre outros) quanto humano (urbanização, cultura, economia etc), ou inter-relacionar ambos os aspectos em diferentes escalas cartográficas e geográficas sobre o modelo.

É importante que no momento em que os alunos estejam trabalhando com a maquete consigam, de acordo com seu nível, produzir conhecimento. Essa produção se faz a partir das informações que os elementos da maquete em si traduzem, assim como de informações que possam ser sobrepostas à maquete e trabalhados para a elaboração de conceitos e de fenômenos, como também de suas interações com o relevo (SIMIELLI et al. 1991, p.19).

O tema a ser explorado na maquete foi decidido com as partícipes – o Estado da Paraíba. Desse modo, foi necessário articular qual maquete seria construída, decidimos fazer um mapa altimétrico. Levamos para sala de aula, naquela tarde, os recursos necessários para a confecção da referida maquete, a saber: impressões, cola, tesoura, isopor, cortador de isopor, cartolinas, tintas, pinceis e lixa, material utilizado no acabamento da produção.

Os alunos se mostraram bastante interessados e participativos e, como podemos relatar, construir maquetes requer um bom tempo, até que se ganhe a prática. Com isso, gerou uma necessidade de continuarmos a atividade em um outro momento.

Após conversarmos, vimos que não tínhamos como ir para sala de aula, tampouco utilizar dos dias em que reservamos para as sessões reflexivas. Desse modo, combinamos encontro na escola no dia 14 de maio e apenas um grupo de alunos seriam dispensado da aula da professora *Noemi*. Assim foi possível a conclusão da maquete.

Vimos que, por meio desse recurso, pudemos articular alguns conteúdos que já foram mencionados e colocá-los em prática, como por exemplo: a altimetria, as curvas de nível e a topografia de um terreno. Dialogamos com os alunos e, ao concluirmos, só nos restou vontade de continuar com outras atividades. Foram realmente, momentos de muito compartilhamento de saberes, vimos o quão importante é o trabalho quando pensado e executado em colaboração, como poderemos ver adiante nas imagens:

FIGURAS 27 A 29: MOMENTOS DA 3ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Fonte: Registro do pesquisador.

Culminamos a etapa da execução das atividades, acreditando ter sido bastante proveitosa para o coletivo. Foram momentos de muita interação em que conversamos, planejamos, construímos, tiramos dúvidas, compartilhamos de saberes múltiplos. Entretanto, na busca de contemplar a pesquisa colaborativa, entraremos na fase que se volta à reflexão, aquela que

avalia a importância da pesquisa e da formação para a prática educativa na Escola Cidadã Integral de Itabaiana.

4.3 Sessões Reflexivas

As Sessões Reflexivas aconteceram em duas fases: inicialmente, possibilitamos às partícipes um momento para refletir sobre a colaboração como um todo na escola e, em seguida, viabilizamos uma resposta para uma indagação maior – que relação se efetivou entre a colaboração e a prática docente?

Para a organização do roteiro, nos aportamos nos questionamentos da professora e pesquisadora Fernanda Liberali (2010), dedicados à compreensão da construção de espaços colaborativos de aprendizagem, pautados na reflexão crítica.

Assim, apresentaremos, a seguir, como constituímos as sessões e quais questionamentos foram plausíveis à parte conclusiva da pesquisa colaborativa. Vale ressaltar que, em todas as sessões reflexivas, iniciamos o debate com uma provocação, a fim de incitar nas partícipes uma maior reflexão, seja diante do desenvolvimento da pesquisa, ou mesmo pelo ideário de reconstrução de sua prática.

1ª Sessão reflexiva: Refletindo a colaboração

Nessa sessão reflexiva, iniciada às 14h00, na sala dos professores, discutimos acerca da colaboração de maneira geral, explicitando os momentos que compartilhamos nessa investigação, contribuindo para que os partícipes compreendessem o real significado de colaboração para que, só assim, elas pudessem se sentir instigadas a aprofundar os estudos e melhorar sua prática.

Começamos a primeira sessão com a apresentação da Charge que representa Calvin e seus amigos, neste caso, a Susi, e daí desponta a temática *Trabalho em Grupo*. Com a charge a seguir, propusemos levar as partícipes a refletir acerca do nosso ponto inicial de debates – as dificuldades para o trabalho coletivo, quando ele é feito em colaboração.

Nessa perspectiva, entregamos para as partícipes uma página impressa contendo a referida charge e, na parte inferior, indagamos sobre qual a crítica que elas visualizavam naquele material, na perspectiva de instigá-las para o debate. Foi uma sensibilização bastante pertinente, pois possibilitou conversar sobre as dificuldades e, por conseguinte, a importância do trabalho colaborativo.

REFLEXIVA



Fonte: Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>>. Acesso em: 12 de jun. de 2019

Dessa forma, ao dialogar com as partícipes, vimos alguns pontos por elas destacados:

Ester: ao ver a charge, relaciono muito com a própria atividade em sala de aula, como por exemplo, quando pedimos para fazer trabalho em grupo.

Noemi complementa: *verdade, as turmas no 3º ano A tem umas rinchas que a gente não pode nem fazer trabalho em grupo lá.*

Ester: *isso mesmo. Mas, também podemos trazer para nosso dia a dia, não é? Quando estamos para decidir alguma coisa em reunião aqui na escola, sempre encontramos empecilho de algum professor, o que às vezes leva de água abaixo o que queríamos fazer.*

Esses recortes revelam o quanto são presentes ações que mostram a dificuldade do trabalho coletivo na escola em estudo, tanto entre os alunos, quanto com os próprios professores. No dia a dia, a efetivação de colaboração é realmente um caso que merece um repensar.

Na sequência, elaboramos um quadro com questionamentos para revelar o olhar das partícipes para a prática que em co-construção efetivamos. Vejamos a seguir o quadro e alguns recortes de falas das professoras:

QUADRO 6: REFLETINDO A COLABORAÇÃO

Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
<p>Descreva características baseadas no seu entendimento teórico da Pesquisa Colaborativa.</p> <p>Na sua opinião, em que a Pesquisa Colaborativa se distancia e se aproxima dos demais tipos de pesquisa?</p>	<p>Informe e explique quais as funções da Pesquisa colaborativa.</p> <p>O que vem a ser uma colaboração?</p>	<p>A discussões iniciais evocaram situações do seu cotidiano profissional que revelam a presença e/ou a ausência de colaboração? Relate.</p> <p>De que forma estas discussões podem contribuir com a prática docente que desenvolve?</p>	<p>No que se refere à colaboração, o que você considera que precisa melhorar em sua prática, na relação com os colegas de trabalho e com os alunos?</p> <p>De que maneira você espera que este tipo de pesquisa possa colaborar para sua atuação enquanto docente?</p>

		Ao avaliar sua prática, você considera que vivencia a colaboração? Exemplifique.	
--	--	--	--

Fonte: Adaptado de Liberali (2010).

Averiguamos que as professoras compreenderam o real sentido da pesquisa colaborativa, pois, desde as observações e, de modo especial, nos encontros colaborativos, discutimos os aportes teóricos que se faziam necessários para o maior envolvimento das docentes na investigação. Levantamos as questões e, em seguida, tivemos o seguinte diálogo:

Noemi: *os caminhos da pesquisa já mostraram, eu acho, que sem o nosso envolvimento não seria possível concluí-la, quando a gente dá as mãos é fácil reconhecer que o trabalho anda, e pra mim as características seriam: união, comprometimento, pensar em coletivo, cooperar com os colegas e até mesmo com os alunos.*

Ester: *é tudo que a professora (Noemi) colocou. Sem esquecer de um ponto interessante, na minha opinião, essa pesquisa tem como característica resolver um problema de nossa prática, como foi tanto debatido no início, lembram? Da cartografia, da globalização [...]*

Quando se trata de informar, as questões levantadas pelas professoras serviram para elucidar *descrever* as funções da pesquisa como um todo. Durante as observações, elas estavam sempre questionando acerca desse ponto, o que, posteriormente, foi trabalhado, e então, pudemos dialogar na sessão da seguinte maneira:

Ester: *como a gente já viu, a pesquisa vem pra escola Cidadã com a função de unir pesquisa e ao mesmo tempo formação, estamos envolvidos na produção juntamente com você e, isso nos inclui como co-autora, por estarmos sempre contribuindo, desde o planejamento até a execução.*

Noemi: *é isso! Realmente é importante a gente dizer da participação no desenrolar da pesquisa, e também informar que isso tem sido o diferencial.*

No ponto *confrontar*, tentamos levar os questionamentos para a prática pedagógica das professoras, na tentativa de observar se elas veem situações que remetem à prática colaborativa, bem como de que forma pesquisas desse tipo podem contribuir com sua prática. E elas se colocam:

Ester: *como já bem dissemos, o tempo interfere muito quando a gente quer fazer alguma atividade envolvendo um grupo maior. Não temos aqui na escola essa prática com o real sentido que você fala de colaboração. Até fazemos algo em coletivo, mas pra construção de alguma coisa lá no final do processo, como por exemplo arrumar para um evento da escola.*

Noemi: *eu concordo, Ester, eu também não visualizo muito questões de*

acompanhamento, de planejamento, de execução, muito menos de reflexão tanto do que fazemos em sala de aula como do que acontece pela escola como um todo. Realmente, pesquisador, a gente carece de momentos que traga a colaboração aqui pra dentro.

Ester: *complementando, Noemi, que tudo passa tão rápido, de repente prova, de repente reunião... que a gente não se dá conta do quanto que a gente perde sem fazer uso de momentos como este [...]*

Por fim, ao apresentarmos a questão do *reconstruir*, consideramos as professoras otimizistas quando pensam em trazer esse tipo de pesquisa para sua realidade. Elas até já começam a colocar no papel, ideias de como podem abordar em sala de aula e pensar na junção com os demais professores. Vamos às falas:

Noemi: *o ponto que realmente merece destaque, pesquisador, é focar nos colegas de trabalho, não é Ester? É uma necessidade nossa. Precisamos focar mais nesse item. Complementa: na minha opinião.*

Ester: *Sim, há tempo que a gente já vem falando ao pesquisador dessa falta de união que a gente tem aqui, isso interfere bastante.*

Pesquisador: *Compreendo e recordo-me bem. Continua a indagação: e nas suas práticas em sala de aula, como se vê o trabalho colaborativo?*

Ester: *é difícil falar, mas não acontece. Vamos agora colocar isso como pauta, Noemi, pelo menos entre nós, sentar pra planejar momentos que realmente atinja essas dificuldades que a gente vê aí, como em geopolítica, em geografia física, cartografia [...]*

Esses foram alguns recortes, vistos como sendo pertinentes ao entendimento do que as professoras tiveram da pesquisa colaborativa como um todo. Elas pensam em, a partir da pesquisa, continuar um trabalho que se volte mais ao unir-se, a co-construir, visando um objetivo comum que é a aprendizagem significativa de seus alunos.

A sessão culminou às 17h10 e, nesse momento, marcamos a nossa segunda sessão reflexiva, que vem trazendo um aporte mais centrado no pensar a execução de nossos trabalhos com os discentes e até que ponto eles relacionam a colaboração com as suas práticas em Geografia.

2ª Sessão reflexiva: Colaboração e prática docente: que relação se efetivou?

A segunda sessão foi realizada no dia 30 de maio de 2019, e ocorreu em dois turnos, tendo como objetivo analisarmos as relações que se efetivaram entre a colaboração e a prática das professoras.

No primeiro horário, das 09h00 às 11h15, realizamos a sensibilização. Levamos o filme – *Coach Carter: treino para a vida* – com o objetivo de suscitar uma reflexão inicial, pautada num exemplo de superação que apenas deu certo quando se teve a atuação de todos. A parte especial do referido filme é que, apresenta uma passagem bastante interessante pelos muros da

escola, o que se estende para todo o bairro.

Em resumo, o filme lançado em 2015, mostra a história de um técnico de futebol (Jackson), que se mostra bastante polêmico. Ele tem um diferencial que é colocar o desempenho escolar antes dos esportes. Ele impede que a equipe de basquete da escola jogue devido ao seu mau desempenho acadêmico e utiliza de métodos que, a priori, são tidos como duros demais. Entretanto, teve um reflexo positivo na vida de cada um dos estudantes. O mote é que nada seria possível se a gestão, demais professores e os próprios alunos não se unissem na perspectiva de mudar tal realidade.

FIGURA 31: RECORTES DO FILME DE APOIO PARA A EXECUÇÃO DA 2ª SESSÃO REFLEXIVA



Fonte: <https://www.netflix.com/br/title/70019004>.

Após o filme, abordamos as professoras sob uma pergunta inicial: qual o diferencial do professor para conseguir alcançar seus objetivos? E as respostas foram basicamente apresentadas sob o teor do trabalho em parceria, em colaboração, como revelamos a seguir:

Ester: *o filme tem um ponto interessante que a gente pode trazer pra cá, Noemi. A grande dificuldade daqui da escola é dialogar mais com os outros professores sobre como está o andamento dos alunos [...]*

Noemi: *isso é verdade, mas, a gente bem sabe que é difícil, quando na verdade encontramos uma certa separação de áreas, isso tem dificultado bastante os trabalhos em grupo.*

Ester: *concordo, é assim mesmo. Com as reflexões a gente podia marcar um dia com a diretora de combinar de vê-lo numa reunião dessas [...]*

Esse foi apenas um ponto trazido nessa sessão. O debate soou como positivo e perdurou por outros temas, para além da colaboração. Nesse sentido, vimos que as maiores dificuldades de uma escola como essa são as divisões de área que as cercam.

Logo em seguida, a fim de entrarmos para uma discussão que remete ao ensino de Geografia, indagamos o seguinte: quais as maiores dificuldades apresentadas para a efetivação de uma prática colaborativa entre os professores de Geografia da escola? E a resposta principal centrou-se no item *tempo*. De acordo com as professoras, o tempo que lhes é destinado para estudos da área, e, portanto, da disciplina, carece de momentos para refletir, para pensar, vamos

observar quais os itens apresentados por elas:

Noemi: *para ser bem sincera, o tempo que a gente tem não dá para dialogar e trazer atividades desse modelo, que envolva alunos e demais professores.*

Ester: *o pior é as fichas que a gente tem pra preencher depois que entramos aqui [...]*

Pesquisador: *Como assim?*

(Noemi interfere)

Noemi: *é tanto papel para preencher que não dá tempo nem respirar. E sorriu.*

Ester: *a escola aqui tem trazido muita burocracia pra gente. É difícil.*

E, vemos com mais uma indagação que o fator elencado, nesse momento, vai de encontro ao tempo que se tem para planejar, para pensar em mais momentos de união entre os pares, para, só assim, conseguir ter melhores resultados. Construímos o quadro seguinte com alguns questionamentos sobre suas práticas e até que ponto elas se relacionam e podem se realizar pautadas numa ideia de colaboração.

Essa atividade aconteceu no segundo momento, que teve início às 14h00, na sala de Geografia.

QUADRO 7: COLABORAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
Descreva a importância da pesquisa para a sua prática em sala de aula.	Informe os conhecimentos construídos durante a pesquisa. Você considera que houve colaboração durante as ações da pesquisa?	A colaboração é recorrente em sua prática na sala de aula? Na sua visão a pesquisa além de produtora de conhecimento, teve função de desenvolvimento profissional?	Você considera que, a partir dos estudos realizados na pesquisa, houve desenvolvimento em sua prática docente? Como os estudos e as reflexões contribuíram para repensar a sua prática docente em Geografia?

Fonte: Adaptado de Liberali (2010).

O debate que aqui se fez era para revelar a importância da pesquisa para a prática em sala de aula. Como respostas tivemos:

Noemi: *com o olhar da colaboração é fácil perceber os resultados. Pausa e começa a olhar para as imagens que foi exposto de fundo na lousa.*

E continua: me recordo do dia em que falei da vinda do pesquisado pra cá para fazermos esse trabalho, lembro bem do entusiasmo e olha como eles responderam. É muito interessante como eles gostam de atividades que envolve eles, que deixa ele ser protagonista [...]

Ester: *é, pesquisador, [risos] essas imagens aí deixam claro né, o quanto que eles ajudam e contribuem.*

Noemi: *que venha sempre. A gente nunca hesitou, né Ester, nem nunca.*

No segundo ponto, centramos em dois momentos fundamentais: os conhecimentos construídos e se houve realmente colaboração. Remetemos, agora, ao que elas nos informaram:

Ester: *é de muita valia tudo que aqui fizemos, desde os nossos encontros quando tu (pesquisador) dizias: cheguei, e o problema, pensaram?*

Pesquisador: *[risos] recordo-me.*

Noemi: *oxe, é muita coisa, tinha hora que eu até me ausentava, eu não posso mentir, né. Mas aos poucos fui me envolvendo mais, é difícil pra mim nesse momento de carreira ser levada a pensar tanto [...]*

Ester: *eu vejo a pesquisa como um todo como uma possibilidade, possibilidade de construir e que para isso temos um mentor maior que é o coletivo. Se a gente se une, como a gente se uniu esses dias todos, a gente vê que tem sentido, que tem significado, que tem interferência no nosso dia a dia.*

Noemi: *e a gente ao fazer junto, aprende junto, isso é muito bom.*

Ester: *sobre esse ponto da existência de colaboração, a meu ver tivemos sim, não é*

Noemi? *Se a gente teve presente sempre que deu, sempre nos momentos que a gente combinou a gente tava junto. Pra mim teve sim colaboração.*

Como forma de confrontar as ideias, levamos as perguntas para um lado mais relacionado à sala de aula das professoras, para que elas pensassem como fazem hoje e como podem aperfeiçoar a prática a partir da colaboração efetivada. Vejamos o diálogo:

Noemi: *sobre a colaboração em nossa sala de aula, já foi dito e realmente não fazemos trabalho que envolve tanto não. É complicado, e a gente acaba evitando. Nem tentamos às vezes. Eu falo a verdade.*

Ester: *é difícil, pesquisador, infelizmente uma parte de nossos alunos tem características marcantes de indisciplina o que acaba fazendo com que a gente não planeje atividades como essa.*

Noemi: *e sabendo que tem os bons, né Ester. Os bons infelizmente perdem.*

Ester: *é, a gente tem uma realidade bem parecida nas turmas.*

Pesquisador: *e sobre o segundo item?*

Ester: *sem dúvidas alguma, o que tem contribuído com o nosso dia a dia enquanto profissional é indescritível, pesquisador, a gente passa a ter um outro olhar, a gente começa a tentar agir mais [...]*

Noemi: *Sim, até mesmo as dúvidas que a gente tinha nos textos e marcava, depois questionava com você (pesquisador). Cada momento de estudo, de pensamentos, e até mesmo de reflexão contribuiu bastante com o profissional da gente.*

O último ponto em tela, focalizou a reconstrução da prática docente, seu aperfeiçoamento. Como as professoras veem a necessidade de incluir/possibilitar momentos de repensar a prática. Observemos o seguinte debate:

Ester: *a nossa prática é reformulada no dia a dia, acredito que até a leitura de um texto contribui significativamente em nossa atuação na sala de aula. Aqui, nestes meses, realizamos a leitura de textos voltados à Cartografia em sala de aula, conhecemos trabalhos de outros colegas, ensaiamos práticas para os alunos, criamos recursos [...] ao meu ver isso mostra um desenvolvimento da prática.*

Noemi: *eu aprendi bastante, até já quero ler mais sobre outros tipos de maquetes, sem isopor. Vou pedir tua ajuda (pesquisador) para nesses dias colocar isso em prática em sala [...] eles gostam demais, mas a gente se limita muito ao isopor [risos]*

Ester: *verdade, vamos continuar aprimorando essas técnicas trazidas.*

Noemi: *quando eu penso na reflexão sobre a disciplina Geografia em si, eu vejo como um salto, por mais que não tivemos como incluir todas as turmas, mas há o reflexo, a gente vai reproduzindo [...] nos dias em sala de aula, tinha momentos que eu parava e ficava pensando, né, quantas possibilidades a gente tem em mãos [...] por tão pouco às vezes deixamos de fazer.*

Ester: *é assim, um dia a gente faz, outro não, mas a partir de agora, antes de se aposentar vamos trazer mais atividades assim, vamos se juntar mais, estreitar essa relação entre nós duas e os demais para pensar os problemas e levar isso para resolver na prática.*

Noemi: *pois é, e sem deixar a Geografia de lado, vamos sempre focar em querer fazer mais, criar possibilidades e encarar. Até porque essa é nossa realidade mesmo.*

Essas foram as respostas, a visão de quem colabora, de quem participa, de quem age pensando no outro. Foram dias de encontro que, certamente, possibilitaram um crescimento no que se refere à atuação profissional e prática destas professoras. Quando unimos a escola e a universidade, teoria e prática e, ao mesmo tempo, professores e pesquisadores, o resultado que esperamos é esse, por mais que as dificuldades existam, são bases na educação pública brasileira, mas é válido pensar que reconstruir é sempre possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa colaborativa associa, ao mesmo tempo, atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional, contribuindo para mudar qualitativamente a realidade da atividade docente. Por meio dela, pesquisador e professores, ao conceberem a prática docente como objeto de investigação colaborativa, além de aproximarem a universidade da escola e a teoria da prática, constroem juntos conhecimentos que possibilitam transformar a própria ação docente, já que se instaura um processo produtivo de reflexão, de indagação e aperfeiçoamento da prática.

No caso em estudo, vislumbramos pensar os problemas advindos da prática de ensino em Geografia, mais especificamente, compreendendo as dificuldades dos professores em uma escola do ensino médio de Itabaiana-PB. Para tanto, longe de apresentar um teor conclusivo, as reflexões aqui trazidas deixam “pistas” para novas inquietações no que tange à formação continuada de professores na perspectiva da pesquisa-formação.

É pautado nessa ideia que apresentamos a importância dos resultados da pesquisa. Primeiro, porque representa uma contribuição à Educação Geográfica, uma vez que há carência de estudos que viabilizem a metodologia da pesquisa colaborativa como unidade pesquisa-formação. Ainda que pesem suas falhas, o presente trabalho pode estimular novas investigações e práticas colaborativas que aproximem mais pesquisadores e professores, universidade e escola.

A pesquisa colaborativa nos mostrou um percurso eficaz de investigação que permite observar, planejar, executar e refletir juntos, o que, de fato, transforma o ato solitário de pesquisar em ato coletivo de aprender juntos, em momento de troca, de colaboração para a construção do conhecimento.

Assim, tendo a Cartografia sido definida como o problema da prática dessa pesquisa-formação, desenvolvemos, em conjunto, atividades como a leitura de mapas, jogos educativos e construção de maquetes que levaram as professoras partícipes a refletir e ressignificar sua prática de ensino de cartografia nas aulas de Geografia - o que, no início da pesquisa, era apontado como uma grande dificuldade.

A despeito dos bons resultados, estamos cientes de que ainda perdura um distanciamento nas relações entre pesquisador e professor, entre universidade e escola. E essa visão não é apenas imposta da universidade para a escola, como tantas vezes criticamos ao longo do trabalho. No chão da escola, identificamos momentos de estranhamento, de dificuldade das professoras se verem como protagonistas da pesquisa e da produção de saberes

docentes. Ao exaltarem ou esperarem pelas “técnicas trazidas” da universidade, as professoras demonstravam que a racionalidade técnica é um condicionante ainda presente na prática pedagógica. Ela dificulta a reflexão e a crítica dos professores sobre o fato de que tais técnicas ao serem aperfeiçoadas na escola, transformam-se em novos conhecimentos, novos saberes e práticas escolares, produzidas em colaboração com a universidade.

Por tudo isso, a pesquisa colaborativa aqui desenvolvida, só corroborou com a ideia de que a investigação **com** os professores e não **para** os professores é um profícuo caminho para os estudos no campo da Educação Geográfica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 13-30.

_____. Dois momentos na história da geografia escolar: a geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/29/29>>. Acesso em: 15 maio 2019.

ALMEIDA, Rosangela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

ASSIS, Lenilton Francisco de; SILVA, Mayanne G.; A mobilização de saberes docentes nas práticas escolares: observações dos estágios supervisionados de Geografia In: **Educação e sociedade: espaços formativos e práticas docentes**. João Pessoa: Editora CCTA/UFPB, 2019, v.1, p. 73-98.

BANDEIRA, Hilda Maria. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de geografia - o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CARDOSO, Carlos Augusto de Amorim. Manuais didáticos brasileiros: os passeios e as excursões escolares. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, v. 10, p. 93-105, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 39-59; p. 175-198.

CPRM. (Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea). **Diagnóstico do município de Itabaiana, estado da Paraíba**. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n.15, maio/ago. 2007.

ELACQUA Gregory; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana. **Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?** São Paulo: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. Ética na pesquisa educacional: Implicações para a Educação Matemática. In: FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3ª Edição Revisada. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 193-206.

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.

FONTANA, Maire; FÁVERO, Altair. professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do Ideau**. v. 8, n. 17 - Janeiro - Junho 2013 Disponível em: <https://www.caxias.ideau.com.br/wpcontent/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf> Acesso em 12 de fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429>>. Acesso em: 29 out. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

IBGE. **Dados por município**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/itabaiana>>. Acesso em: 22 maio 2018.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (Org.). **Formação de professores: texto e contexto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado. **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EDUFPI, 2016.

IBIAPINA, I.M.; FERREIRA, M.S. Reflexão Crítica: uma ferramenta para a Formação Docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, nº 9, p. 73-80, Jan./Dez. 2003.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. 3ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. v. 8, Campinas, SP: Pontes, 2010. (Coleção Novas perspectivas em linguística aplicada).

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Uma proposta conceitual e metodológica para formação contínua de professores. In: LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M.D.S.; NICOLETTI, M.G. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p.23-54.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: Pequena História Crítica. 20. ed., São Paulo: Annablume, 2005. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/gidecelle/geografia-pequenahistoria-critica-antonio-carlos-robert-moraes>>. Acesso em: 15 maio 2019.

MORAIS, Nathália Rocha de. **A resignificação de saberes docentes nas ações dos professores supervisores do Pibid de Geografia da UEPB - Campina Grande**. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa 2018.

MOREIRA, M. A. O professor-pesquisador como instrumento de melhoria do ensino de Ciências. **Em aberto**. Ano 7, n. 40, Out/Dez de 1988. Brasília. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/671/598>> Acesso em: 10 fev. de 2020

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. Formação continuada de professores: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas. **Atos de pesquisa em Educação**. v.2, n. 2, p.206-216, maio/ago.2009. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1678>. Acesso em: 15 maio 2019.

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, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (org.). **Os**

professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2019.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** Livreto publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

PASSINI, Elza Yasuko. Práticas de ensino de Geografia e estágio supervisionado. In: PASSINI, R. e MALYSZ, S. T. (orgs.). **Práticas de ensino de Geografia e estágio supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTUSCHKA, N. N. PAGANELLI, T. I. CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

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

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Formação e profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes e competências do professor. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 261-279, mai./ago. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 15 maio 2019.

REGO, T. C. V. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2000.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: Carlos, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na Sala de Aula.** 5.ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 92-103

SIMIELLI, M. E. R. et al. Do plano ao tridimensional: a maquete como recurso didático. **Boletim Paulista de Geografia,** nº 70, AGB, São Paulo, 1991, p. 5-21

SIMIELLI, M. E. R.; ALMEIDA, Rosangela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

SMYTH, J. Teachers Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal Summer,** v. 29, n. 2. 1992.

SOUZA, Eduardo Barboza de. **Prática Docente no ensino de Geografia**: reflexões a partir das escolas estaduais do município de Itabaiana-PB. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2016.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000, n. 13. p. 5-24. Disponível em: <http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUURICE_TAR_DIF.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução: Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p. 14-33.

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

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo Martins Fontes, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: TESSITURAS COLABORATIVAS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA: EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA DE ITABAIANA – PB

Pesquisador: Eduardo Barboza de Souza Orientador: Prof. Dr. Lenilton Francisco de Assis

Prezado (a) Senhor (a) _____

Esta pesquisa é sobre a formação continuada de professores e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Eduardo Barboza de Souza, aluno 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.

O estudo tem como objetivo principal: Construir e investigar experiências colaborativas entre a universidade e a escola voltadas à formação continuada de professores de Geografia do Ensino Médio de Itabaiana-PB. A finalidade deste trabalho é contribuir de forma efetiva nas relações entre a universidade e a escola, numa perspectiva de pesquisa colaborativa.

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 pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum prejuízo.

O pesquisador 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) 99883-5462 E-mail: eduardosouza369@hotmail.com

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) Eduardo Barboza de Souza.

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.