Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

APROXIMAÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: os saberes produzidos no estágio e no PIBID[1]

Lenilton Francisco de Assis
lenilton@yahoo.com

Professor Doutor do Departamento de Metodologia da Educação e do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Endereço: Departamento de Metodologia da Educação, Centro de Educação, Campus I. Cidade Universitária, s/n. Bairro Castelo Branco. CEP: 58051900. João Pessoa/PB

Mayanne Gomes da Silva
mayanne.ufpb@hotmail.com

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ex-bolsista do PROLICEN e do PIBID. Endereço: Fazenda Riacho Verde, s/n. Zona Rural. Falta CEP Gurinhém/PB

Nathália Rocha Morais
nathalia_rochamorais@hotmail.com

Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Ex-bolsista da CAPES. Professora Substituta do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Campina Grande. Endereço: Rua André Terto da Costa, nº 168. Centro. CEP: 58117-000. Lagoa Seca/PB

RESUMO

A falta de maior interação entre a universidade e a escola ainda é um grande desafio para a formação de professores em vários países do mundo. No Brasil, longe de ser superado, esse problema tem sido mais debatido e enfrentado na última década, sobretudo devido à ampliação do estágio supervisionado e à criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nos cursos de licenciatura. Nesse sentido, analisamos como o estágio e o PIBID vêm se destacando na formação de professores do País ao promoverem aproximações entre a universidade e a escola para a produção de saberes docentes. Tomando como referências os resultados de duas pesquisas de cunho qualitativo, demonstramos que as práticas de ensino desenvolvidas no estágio e no PIBID oportunizam a mobilização e a ressignificação de saberes que impactam, de forma positiva, a formação inicial e continuada de professores de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores, Saberes docentes, Ensino de Geografia, Estágio supervisionado, PIBID.

[1] Uma primeira versão desse trabalho foi apresentada no I Congresso Regional de Grupos de Pesquisas em Geografia, ocorrido entre 19 e 22 de junho de 2017, no campus da UFCG, em Campina Grande/PB.

APPROACHES BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE SCHOOL IN THE GEOGRAPHY TEACHER TRAINING:
the knowledge produced in the supervised internship and the Intitutional Program of Initiation to Teaching (PIBID)

ABSTRACT

The weak interaction between the university and the school is still a great challenge for the training of teachers in several countries of the world. In Brazil it is no different. However this problem has been more debated and faced in the last decade, mainly due to the extension of the supervised internship and the creation of the Institutional Program of Initiation to Teaching (in Portuguese PIBID) in the teacher training courses. We analyze how the supervised internship and the PIBID have been highlighting the teacher training in Brazil and promoting approximations between the university and the school for the production of teaching knowledge. Results of two qualitative researches show that the teaching practices developed in the supervised internship and PIBID allow the mobilization and re-signification of knowledge that positively impacts the initial and continued formation of Geography teachers.

KEYWORDS

Teacher training, Teacher knowledge, Geography Teaching, Supervised internship, PIBID.

Introdução

Os saberes docentes constituem um campo profícuo de pesquisas e publicações recentes que reforçam a necessidade de aproximações entre a universidade e a escola na formação de professores. Se é imperativo reconhecer que ainda há um distanciamento entre o professor da universidade e o professor da escola, também não se pode ignorar o aumento de parcerias formativas entre ambos.

Cada vez mais, professores acadêmicos e professores chamados "práticos[2]" desenvolvem pesquisas colaborativas que têm como referência a prática pedagógica (ZEICHNER, 1998; PIMENTA, 2005; DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016). Busca-se, por um lado, superar a aversão que muitos professores das escolas têm das pesquisas acadêmicas (as quais consideram distantes do seu trabalho cotidiano) e, por outro, combater o fato de que muitos acadêmicos ignoram a pesquisa da escola básica (vista como incipiente, não sistemática, calcada em práticas de ensino pontuais e sem embasamento teórico).

[2] O uso das aspas denota nossas ressalvas com a expressão 'professores práticos', pois entendemos teoria e prática como duas dimensões indissociáveis da constituição dos saberes e do trabalho docente. Partilhamos da visão de Freire (1989, p. 67) de que, na ação docente, "a teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade".

Esforços conjuntos têm sido envidados para ampliar os estudos sobre a prática docente a partir de teorias que façam sentido tanto para o trabalho do professor da escola, quanto para aproximar a pesquisa da universidade ao cotidiano e à prática escolar. Resguardadas as devidas especificidades, essa corrente formativa a que se denomina *Epistemologia da Prática* enseja um movimento que ganha notoriedade - e também acolhe críticas - em defesa da formação do *professor pesquisador* e do *professor reflexivo* (SCHÖN, 1992; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; PIMENTA; GUEDIN, 2010). No seu bojo, defende-se que não é a prática em si que é formadora do professor, mas a capacidade deste refletir *na* e *sobre* a prática pedagógica, ou seja, a partir do seu trabalho que também se constitui um lócus para a produção de saberes docentes.

Defensor do saber coletivo, historicamente criado pelos professores, Charlot (2012, p.110) elucida o problema e as possibilidades para aproximar acadêmicos e "práticos", ao afirmar que:

> Os professores sabem coisas, coletivamente, que foram criadas a partir de suas práticas, mas o problema são as palavras para dizer essas práticas, para interpretar essas práticas. E aí pode começar a troca entre o professor – com a sua prática – e o pesquisador. Devemos também colocar questões ao pesquisador. O pesquisador, no decorrer de sua vida intelectual, no ambiente de discussões com outros pesquisadores, está desenvolvendo uma teoria. O professor, através das categorias que usa para dizer a sua prática, também está desenvolvendo uma teoria implícita. Ambos têm legitimidade para fazer isso. Cabe ao pesquisador perguntar ao professor: "*Quais são as categorias que você está usando para dizer a sua prática?*". Ao professor, cabe perguntar ao pesquisador: "*Você está falando de quê?*". E é aí que está o problema: de que está falando o pesquisador? De que está falando a sua teoria? Acho que os professores não estão negando a teoria, não estão dizendo "*Não queremos a teoria*"; o que os professores não querem é uma teoria que só está falando a outras teorias. O problema é saber se a teoria do pesquisador está falando de coisas que fazem sentido fora da teoria. Eu sei que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela. O que os professores recusam é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias.

A falta de maior interação entre pesquisadores e "práticos" é um dos graves problemas da formação de professores em vários países do mundo (NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 2013). Mas o enfrentamento dessa questão requer coragem e mudança de postura para que os saberes das práticas escolares possam fomentar as pesquisas acadêmicas e serem, por suas teorias, retroalimentadas. E isso não é fácil, pois, como adverte Zeichner (1998, p. 230), "em muitas universidades, quanto mais próxima a pesquisa estiver dos professores e das escolas, mais baixo é seu status e menor é sua

chance de obter financiamento, um problema permanente para educadores e professores em muitos países[3]".

No Brasil, longe de ser superado, esse problema tem sido mais debatido e enfrentado na última década, sobretudo devido à ampliação do estágio supervisionado e à criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nos cursos de licenciatura.

No caso da formação de professores de Geografia, além desses fatores, vale reiterar algumas observações de entusiasmo que fizemos no XII Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia (ASSIS, 2013), com o crescimento de publicações e de eventos específicos dessa área. Nas escolas, destacamos que, além do PIBID, o surgimento de novas coleções e a melhoria dos livros didáticos, eram os efeitos mais imediatos das mudanças que ocorriam nas universidades. Ainda ali, reconhecíamos que a pesquisa e o ensino de Geografia no Brasil vivenciavam um momento de "vigor" com avanços e produções bem à frente de outros países (VESENTINI, 2004).

Conquanto não se possa duvidar da permanência de práticas tradicionais no ensino de Geografia[4], em estudo mais recente, Cavalcanti (2016, p. 405) ratifica nossas observações ao afirmar que, "nas décadas de 1990 e de 2000, consolidou-se a área de pesquisa no ensino [de Geografia], na graduação, na pós-graduação e em rede com professores da escola básica. Essa área ganhou espaço acadêmico, profundidade teórica e amplitude temática". A Autora ainda ressalta que, entre 2010 e 2015, dentre os temas das dissertações e teses investigadas, o eixo "Formação, saberes e práticas docentes" congregava o maior número de trabalhos produzidos (26,50%), destacando-se nos seus títulos o estágio supervisionado, a formação inicial e a formação continuada do professor de Geografia.

Portanto, tomando como referências os resultados de duas pesquisas qualitativas realizadas na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), analisaremos adiante como os estágios e o PIBID vêm ganhando destaque nos estudos e na formação de professores de Geografia ao promoverem maiores aproximações entre a universidade e a escola por meio da mobilização e da ressignificação de saberes docentes.

---

[3] O mesmo Autor, contudo, pondera que nem todas as pesquisas da educação precisam ser diretamente associadas à escola ou à prática pedagógica, pois "há lugar para conhecimentos em educação que não devem ser obstruídos pelas demandas e pressões de utilização da prática" (ZEICHNER, 1998, p. 228).

[4] Ao analisar as metodologias de ensino de Geografia ao longo do século XX, Albuquerque (2011, p. 29), concluiu que elas passaram por mudanças significativas, ora provocadas pelos reclames da prática [dos professores das escolas], ora pelos da academia [dos professores da universidade]. Também afirma que as permanências, em geral, se dão efetivamente nas práticas [de ensino das escolas], tanto como resistência como por falta de acesso e compreensão das novas propostas [das pesquisas acadêmicas e das políticas educacionais].

A mobilização de saberes docentes na formação inicial: o papel dos estágios supervisionados

Nas universidades brasileiras, já há consenso sobre a necessidade de mudar o papel do estagiário das licenciaturas, de acabar com a figura do aprendiz estranho à sala de aula, do observador que realiza uma aprendizagem passiva e a descreve em fichas e relatórios burocráticos que não são tomados como instrumentos de reflexão para a futura práxis docente.

Nas últimas décadas, novos cursos de licenciatura têm sido criados (de forma independente do bacharelado) com a ampliação da carga-horária dos estágios supervisionados e a incorporação da pesquisa como princípio norteador para formação de professores. Hoje, o estágio é voltado para que "o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação e, dessa forma, possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade" (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 90).

O estágio é um componente curricular teórico-prático de essencial importância na construção da identidade docente. Quando bem executado, ele propicia ao docente em formação um repertório de experiências e de saberes que irá direcionar seu modo de ser e estar na profissão. Considerado assim, o estágio propicia a mobilização e a construção de saberes docentes entre a universidade e a escola.

Para Tardif (2012), o saber docente é plural, temporal e heterogêneo, formado de diversos outros saberes provenientes das instituições formadoras, dos currículos e da própria ação cotidiana de ensinar. Constitui-se como plural e heterogêneo justamente por emanar de diversas fontes, ao passo que sua temporalidade é definida por ser edificado não apenas no período de formação, mas ao longo de uma carreira profissional.

Esses saberes defendidos como teórico-práticos são, de forma geral, categorizados por Tardif (2012), Pimenta (1999) e Cavalcanti (2012) como saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais. Entretanto, Pimenta (2000, p. 04) assinala que:

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

Esse conjunto de saberes, quando mobilizados e construídos ao longo da formação docente, promove a aproximação do licenciando com a escola, seu futuro

local de atuação profissional. Therrien (1995) reforça que uma das problemáticas que permeia o campo da formação de professores diz respeito, justamente, a essa insistente dissociação entre os saberes de teoria e os saberes de experiência, os quais constituem os fundamentos da prática educativa.

Partindo do pressuposto de que o estágio é um dos principais momentos da formação inicial para o aluno mobilizar diversos saberes docentes, desenvolvemos uma pesquisa[5] no curso de Geografia da UFPB com o intuito de entender se a oferta e a reformulação desse componente curricular são capazes de proporcionar a produção de saberes na universidade e na escola que garantam aos estagiários o domínio do ofício de professor. O foco do estudo está nas teorias e nos saberes-fazeres específicos da profissão que devem ser mobilizados no estágio para instrumentalizar o pensamento complexo e reflexivo que requer a prática de ensino de Geografia na atualidade.

A pertinência da pesquisa também se deve à implantação do novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB que ampliou a carga horária dos estágios e busca superar o paradigma da racionalidade técnica não mais deixando os estágios para o final do curso e a teoria inicial apartada da prática.

A pesquisa em tela teve como campo de investigação duas escolas da rede pública de João Pessoa-PB: a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Olivina Olívia Carneiro da Cunha, localizada no centro da cidade; e o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio (NEJAEM), situado na UFPB. Os sujeitos da pesquisa foram cinco alunos[6] que cursavam as Práticas de Ensino de Geografia (I e II) entre os semestres 2015.2 e 2016.1, além de dois professores supervisores da Educação Básica.

A metodologia da pesquisa foi do tipo qualitativa baseada em observações participantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986) que remeteram a um planejamento cuidadoso sobre o quê e o como observar estagiários e professores supervisores em ação. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas para comparar suas impressões sobre os saberes mobilizados nos estágios, as estratégias de ensino adotadas e as dificuldades de articular teoria e prática, universidade e escola. Também foram feitos registros fotográficos,

[5] Derivada do projeto "Estágio Supervisionado de Ensino de Geografia: a mobilização e a produção de saberes na universidade e na escola", desenvolvido entre 2016 e 2017, no Programa das Licenciaturas (PROLICEN) da UFPB.

[6] Em 2015.2, havia 21 alunos matriculados na Prática de Ensino I, dos quais 19 frequentaram as aulas. Esse número foi mantido em 2016.1, quando a Prática de Ensino II registrou 22 matrículas. Ao analisarmos o perfil dos 19 estudantes que cursaram as Práticas de Ensino, três aspectos se destacam: todos tinham concluído o bacharelado; 14 deles havia participado de projetos de ensino, pesquisa ou extensão; 07 já estavam na Pós-graduação (Mestrado ou Doutorado). Essas características denotam certa experiência desses alunos com a pesquisa e, em menor número com o ensino, o que era vinculado à participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa das Licenciaturas (PROLICEN). O contato prévio dos alunos com as atividades de ensino e de pesquisa, sem dúvida, favorecia o desenvolvimento dos estágios.

anotações em diário de campo e gravações das aulas ministradas pelos discentes. Outras fontes de análise foram os planos de ensino e os relatórios de estágio cujos formatos de artigos reflexivos buscavam reduzir a descrição da escola e promover, com o aporte da teoria, maior reflexão sobre a prática pedagógica.

Observamos que, na seleção das escolas, foram levados em conta alguns pré-requisitos como a proximidade da universidade, a disponibilidade de turmas do Ensino Fundamental (no caso da Prática I) e do Ensino Médio (no caso da Prática II) e de turmas de EJA à noite para atender os discentes que só podiam realizar os estágios nos mesmos dias e horários da disciplina. No entanto, nem todas as escolas preenchiam esses pré-requisitos.

Liberados dos encontros semanais de orientação e planejamento na universidade, os estagiários levavam cerca de dois meses para realizar a prática escolar. Nesse período, o acompanhamento dos estágios ocorria de forma presencial e à distância, por meio de visita do professor orientador às escolas, troca de e-mails, telefonemas e redes sociais.

A despeito de ainda estarem vinculados às práticas de ensino do velho currículo do curso de Geografia, evidenciamos que, no momento dos estágios, os alunos conseguiam mobilizar os saberes geográficos e pedagógicos, legados da universidade, e articulá-los, na escola, na construção dos saberes práticos ou experienciais. Nesse processo, também houve a aproximação da geografia escolar e da geografia acadêmica a partir de diferentes referências utilizadas pelos estagiários. Cavalcanti (2012, p. 31-32) explica que:

> [...] O professor de geografia, por exemplo, para construir seu trabalho, tem como referência os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da geografia acadêmica quanto da didática da geografia. Mas, para "construir", "dar vida" ao conteúdo a ser trabalhado, ele não aplica simplesmente esses conhecimentos, ele também se nutre da própria geografia escolar, já constituída nas escolas e na tradição escolar, que é o conhecimento a respeito dessa matéria escolar construído por outros professores, seus colegas mais experientes. Além disso, ele tem outras referências, que são suas próprias concepções, resultantes de sua experiência escolar. Da mesma forma, é preciso fazer a ressalva de que a distância entre uma geografia e outra, ou entre as referências científicas e a matéria escolar, não pode significar um descolamento dos autores do currículo praticado (os professores e seus saberes) com respeito ao desenvolvimento das investigações e da produção no âmbito da academia, que são, de fato, suas referências básicas.

Porém, também identificamos dificuldades no planejamento das metodologias de ensino do NEJAEM da UFPB observadas no turno da noite. No momento de elaborar os planos de ensino, os estagiários se defrontaram com questões como: que metodologia usar para determinado perfil de aluno e conteúdo? Que recursos posso utilizar para

deixar a aula mais atrativa e dinâmica? Um deles afirmou: "senti dificuldade para montar as aulas, escolher as metodologias que seriam utilizadas, mas em relação aos objetivos e conteúdos não". Outro deixou claro que "sim, [as dificuldades ocorreram] no planejamento da aula, pois, o tempo de cada aula era resumido por ser no turno da noite". Para Vasconcelos (2003, p. 112) "a deficiência da prática educativa encontra na metodologia, no modo de fazer a educação, uma de suas causas".

Essas dificuldades de planejamento demonstram o desafio de articular os saberes disciplinares com os saberes pedagógicos. Elas são reflexos de problemas oriundos na formação inicial quando, geralmente, os saberes pedagógicos não são bem trabalhados pelos professores formadores responsáveis pelas chamadas disciplinas pedagógicas ou quando os professores e alunos do curso de Geografia supervalorizam as disciplinas específicas em detrimento dos saberes pedagógicos.

Ao comentar sobre seu planejamento, um estagiário relata dificuldades e o que fez para superar alguns obstáculos:

> O meu planejamento foi feito com bastante antecedência, com base principalmente no livro didático que é utilizado. Porém, na minha primeira ida à sala de aula para observação, já percebi que o planejamento que eu tinha elaborado não teria como ser colocado em prática devido a vários fatores. A falta de recursos muitas vezes gera limitações, mas o pior foi o curto tempo de aula. Apesar de serem duas aulas de geografia seguidas, o tempo era bastante reduzido para desenvolver qualquer atividade um pouco mais extensa e complexa. Depois das observações tive que replanejar o que havia planejado. O planejamento "completo" que eu tinha programado se reduziu bastante e ficou bem mais simplificado. A falta de recursos me fez procurar outras estratégias para trabalhar com esses alunos, principalmente de forma participativa e dinâmica (Relatório de Estágio, 2015).

Cientes do perfil de aluno que iriam encontrar em sala de aula, os estagiários propuseram materiais e estratégias de ensino diversificadas com uso de projetores multimídia, mapas, vídeos curtos e imagens relacionadas aos conteúdos ministrados, os quais foram relacionados ao cotidiano dos discentes. Porém, recursos importantes como o quadro e o livro didático não foram desprezados. A aula expositiva e dialogada foi a estratégia mais indicada nos planos de ensino, embora associada a outros recursos didáticos, como se pode observar no exemplo abaixo:

> **Aula 2-** Vídeo-Debate sobre o processo de urbanização brasileira, a partir do documentário: https://www.youtube.com/watch?v=MT4c7qbbJpc
> No debate, busca-se identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema.
> **Aula 3-** Aula expositiva e dialogada, utilizando exposição de imagens do processo de urbanização da cidade de João Pessoa. Deve-se

> enfatizar questões sobre habitação, problemas ambientais e o transporte urbano da cidade.
> **Aula 4-** Aula expositiva e dialogada sobre a rede urbana. Serão utilizadas imagens ressaltando fluxos de pessoas, industrialização e núcleos urbanos.
> **Aula 5-** Debate com a turma sobre os processos de Metropolização, Conurbação e Descentralização urbana. Serão usados nas aulas matérias de jornais e revistas extraídas da internet (Planejamento de Estágio, 2016).

Também nas turmas de ensino regular da Escola Estadual Olivina Olívia, não foram encontradas grandes dificuldades na elaboração dos planos de ensino, os quais apresentavam procedimentos e recursos como: aulas expositivas e dialogadas com uso de projetores multimídias, mapas, gráficos, vídeos e reportagens disponíveis na internet. O tema migração, por exemplo, por ser diariamente divulgado pela mídia, foi assim trabalhado na regência relatada por um dos estagiários:

> Foi utilizado um projetor multimídia e a aula foi expositiva e dialogada com apresentação de *slides*. No desenvolver da aula, vinculamos o assunto ao cotidiano dos alunos, procurando sempre apontar exemplos de migrações que podem ser vistos diariamente. Além disso, trouxemos reportagens e imagens disponíveis na *internet* com o propósito de facilitar a compreensão do conteúdo. Uma dessas reportagens destacava os atletas que disputaram a RIO 2016 como refugiados, sem representar nenhum país (Relatório de Estágio, 2016).

Nas demais regências, identificamos a preocupação dos estagiários em trabalhar os conteúdos a partir de artefatos tecnológicos (Figura 1) que aproximavam os temas da Geografia com as linguagens e com o cotidiano dos estudantes. O intuito era de atrair a atenção dos jovens escolares e proporcionar uma aprendizagem significativa nas aulas de Geografia. Tal estratégia é recomendada por Cavalcanti (2012, p. 121) que também adverte:

> Tudo isso é relevante para identificar elementos de motivação dos jovens e para estabelecer os vínculos da escola e do ensino de geografia com esses elementos. No entanto, a tarefa da escola é promover o desenvolvimento intelectual dos alunos por meio dos conteúdos que veicula. Assim, o centro da preocupação com a motivação dos alunos é identificar esses elementos *nos conteúdos*, mais que nas formas.

Desse modo, os recursos tecnológicos foram os meios utilizados pelos estagiários para trabalhar os conteúdos e atingir os fins ou objetivos de aprendizagem – despertar o interesse e o olhar crítico dos jovens sobre o espaço geográfico.



Figura 1: Utilização de recursos audiovisuais no estágio.
Fonte: Mayanne Gomes da Silva, 2016.

Já nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, os estagiários foram orientados a trabalhar com estratégias adequadas aquele perfil de alunos, ou seja, com atividades de valorização das experiências de vida de jovens e adultos que convivem com situações de fracasso no cotidiano escolar (FURTADO, 2015). A aula expositiva e dialogada foi o método mais descrito nos planos, pois tinha o objetivo de provocar nos jovens e adultos a "leitura do mundo" que, conforme Paulo Freire (1998), precede a leitura da palavra. Os estagiários tinham ciência de que, no ensino de Geografia para alunos da EJA, a leitura do mundo é uma estratégia pedagógica que não só permite a aqueles sujeitos compreenderem o lugar e o mundo onde vivem, mas também transformá-los (ANTUNES, 2012).

As regências também foram efetivadas com sucesso e os estagiários conseguiram mobilizar os saberes docentes necessários à prática escolar. No decorrer das aulas, utilizaram imagens, vídeos curtos, mapas, sem, no entanto, desprezarem o quadro para anotações (Figura 2).



Figura 2: Utilização da lousa e do mapa no estágio.
Fonte: Mayanne Gomes da Silva, 2016.

Enfim, a adoção de estratégias e materiais didáticos diversificados levaram os supervisores a aprovar os planos de ensino que seriam executados pelos estagiários no decorrer das regências. Estes assim se pronunciaram sobre a experiência docente vivenciada no estágio:

> Achei o estágio bastante construtivo, pois aproxima o aluno-estagiário da realidade escolar. Porém, como ponto negativo, destaco a falta de material didático disponibilizado pela escola, como mapas que, no caso das aulas de geografia, são essenciais.
>
> Foi uma experiência ótima. Consegui aprender bastante. Apesar dos problemas encontrados nas turmas de EJA, como falta de interesse, principalmente dos mais jovens, dispersão nas aulas, entra e sai... Os mais velhos são os mais interessados, pensei que era o contrário. Pensei que os mais velhos só estavam aqui pra tirar a carteirinha, fazer número. O estágio contribuiu muito na minha formação, principalmente pela experiência que não tinha. Nunca tinha dado aula. Foi ótimo.

Nas falas dos alunos-estagiários, foi possível observar que esse momento da formação contribui enormemente para a construção da identidade docente, sendo, portanto, "o processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*" (PIMENTA, 1999, p. 20). E isso faz com que o estágio ganhe mais relevância e importância para a formação desses futuros professores, pois logo terão a escola como local de trabalho.

Depois de concluírem a prática escolar, os estagiários retomaram os encontros semanais na universidade onde apresentaram os planos de ensino executados e elaboraram, com o aporte teórico de textos e das discussões realizadas, o relatório de estágio que foi avaliado, de forma coletiva, no final da disciplina. Esse momento de

culminância serviu para que os futuros professores refletissem sobre o papel do estágio na formação e na profissionalização docentes.

Deste modo, as observações e os relatos apresentados atestam que, no momento dos estágios, os discentes conseguiram mobilizar os saberes construídos na universidade e reelaborá-los na escola, adequando-os, ainda que com dificuldades, às realidades e às situações encontradas.

A ressignificação de saberes docentes na formação continuada: a experiência dos supervisores do PIBID

A formação para o magistério envolve momentos diversos até que se chegue à construção da profissionalidade docente. Aquela tem seu início quando da escolha por um curso de licenciatura e vale ressaltar que não finda ao término deste, mas se estende com a chamada formação continuada.

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

Nessa direção, esse processo não acontece apenas com a participação do professor em cursos específicos, tais como programas de pós-graduação, mas também em atividades individuais e coletivas da escola que possibilitam aprimorar a sua prática cotidianamente. Dessa maneira, o professor mobiliza saberes diversificados que são "ampliados e retraduzidos" sempre que necessário, pois, consoante Tardif (2012, p. 53):

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

Nesse sentido, o professor de Geografia pode e deve ampliar os saberes da formação no exercício da prática pedagógica, mediante a ressignificação de seus saberes da experiência.

Para desenvolver bem a docência em Geografia, o professor precisa estar ciente do papel social dessa disciplina que é o de legar ao educando a compreensão do lugar e do mundo onde vive. A formação do professor deve "dar conta da construção e

reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social" (CAVALCANTI, 2003, p. 201). O professor deve ter em mente que nem toda informação gera saber e que a construção do saber geográfico escolar demanda dele conhecer sua disciplina e trabalhar os conteúdos de maneira contextualizada. Pensados assim, os saberes geográficos construídos na universidade devem iluminar e ter como referência a prática pedagógica vivenciada na escola.

Segundo Tardif (2012, p. 234), os saberes da experiência constituem o "núcleo vital" do saber docente, pois representam o ponto de partida para aquilo que se denomina de transformação das relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com a prática docente.

Buscando minorar os impasses que permeiam a relação teoria-prática e a aproximação universidade-escola nos cursos de formação de professores no Brasil, o Ministério da Educação, em ação conjunta com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Autorizado pela Portaria Normativa nº 38/2007 e iniciado apenas em 2009, o PIBID configura-se como uma política de Estado cujo principal objetivo é contribuir para a formação inicial de licenciandos de diversas áreas do conhecimento, inclusive da Geografia.

De acordo com Gatti (2014, p. 05), o PIBID:

> [...] não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica [...] o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão.

No PIBID, a importância do professor supervisor da escola evidencia-se a partir do momento em que este partilha com os bolsistas da universidade suas experiências de ensino na disciplina. A experiência se dá, de acordo com Girotto (2015, p. 46), quando somos capazes de refletir e produzir sentidos e significados para aquilo que nos acontece. Trata-se de um processo profundo de (re)significação e de produção de saberes docentes.

A partir das atribuições do Programa para os supervisores, é possível perceber que além de contribuir para a formação inicial, o PIBID também é um instrumento potencial para a continuidade desta formação, representando para o professor supervisor mais uma possibilidade de reflexão e de ressignificação da prática pedagógica.

Anualmente, é realizada pela CAPES uma avaliação do Programa, por meio de pesquisas e relatos dos participantes que atestam, a cada ano, as relevantes contribuições do PIBID para os professores em formação e para os docentes em exercício. Um exemplo está no relato abaixo de uma supervisora de Geografia:

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

Sempre bem avaliado, o PIBID tem promovido a prática pedagógica e uma série de pesquisas nos cursos de licenciatura. A análise dos seus impactos na formação inicial tem sido priorizada em grande parte dos estudos. Porém, seus reflexos no cotidiano das escolas e na formação continuada dos professores supervisores ainda demandam mais investigações.

Nesse sentido, realizamos um estudo[7] para compreender a ressignificação dos saberes dos professores que atuam como supervisores do PIBID, no Subprojeto de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus Campina Grande. Adotando procedimentos e técnicas de pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), realizamos observações participantes das reuniões entre coordenação, supervisores e bolsistas, e ainda entrevistamos oito professores da rede básica que supervisionaram o Subprojeto entre 2012 e 2018.

Constatamos uma diversidade de perfis de supervisores cujas características compreendiam desde docentes recém-formados até professores que já planejavam se aposentar. Todavia, constatamos que tais fatores não eram determinantes para o maior ou menor engajamento dos professores nas atividades do PIBID.

A seleção dos bolsistas tem acontecido mediante aplicação de prova escrita, entrevista e avaliação de currículo dos graduandos. Já para os candidatos à supervisão nas escolas, o processo contemplou prova escrita e entrevista na qual tinham a oportunidade de expor seus saberes e suas intenções de trabalho. Ressaltamos que, no momento da entrevista, estes professores frequentemente enfatizavam o papel do Programa como mecanismo de formação continuada para eles.

[7] Integra a dissertação "A ressignificação de saberes docentes nas ações dos professores supervisores do PIBID de Geografia da UFPB – Campina Grande", defendida por Nathália Rocha Morais, em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB.

A partir da seleção, os trabalhos ficaram sob a coordenação do professor da universidade que realizava visitas periódicas às escolas selecionadas. Os bolsistas eram distribuídos em equipes nas escolas e apresentados aos professores supervisores que, conforme as orientações do Programa, tinham o papel de auxiliá-los no cotidiano e nas práticas escolares.

Paralelas às atividades nas escolas, foram realizadas oficinas de planejamento na universidade, onde alunos e supervisores tinham a oportunidade de expor os desafios dos planejamentos e das práticas, as quais recebiam o aporte de novas teorias que fomentavam a reflexão para as ações nas escolas.

Nesses momentos, eram notórias a interação e a troca de saberes entre coordenadores, professores supervisores, bolsistas e demais colaboradores como professores convidados para ministrar palestras e oficinas (Figura 3).



Figura 3: Oficina do PIBID/GEO.
Fonte: Nathalia Rocha Morais, 2017.

Nas entrevistas com os supervisores, muitos descreveram o PIBID como uma importante experiência profissional, como uma oportunidade de aperfeiçoar suas práticas e contribuir para a formação de novos professores:

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

Em consonância com o depoimento acima, egressos do PIBID e do curso de Geografia da UEPB também reconheceram a importância dos saberes que adquiriram junto aos supervisores que os orientaram nas escolas:

> Ao entrar na graduação, imaginei que apenas o domínio do conteúdo seria o bastante para me tornar uma boa professora. Com a participação no PIBID, vi que não.... que lecionar vai muito além disso. E com a professora supervisora pude aprender como lidar com algumas situações que confesso ter me surpreendido. Hoje, graduada posso dizer que a minha passagem pelo Programa contribuiu muito para que eu ampliasse meu olhar sobre a docência antes mesmo de vir para a sala de aula como professora formada (Graduada em Geografia e participante do PIBID nos anos de 2012 a 2014).

Essa mesma análise positiva do PIBID também é referendada por outras pesquisas, como a realizada por Martins (2012), no Rio Grande do Sul, onde demonstrou o quanto os professores "práticos" podem contribuir para a formação de futuros docentes. A partir da realidade concreta da sala de aula, professores supervisores e professores em formação atuam em conjunto e mostram que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado" (NÓVOA, 1995, p. 26).

Outro aspecto positivo do Programa é o incentivo à produção científica, não apenas dos graduandos como também dos professores supervisores. Inicialmente, há uma resistência à escrita conjunta de trabalhos e à apresentação destes em eventos acadêmicos, especialmente por parte dos supervisores. No entanto, com o andamento das atividades, torna-se notória a evolução dos professores do ensino básico que passam a reestabelecer o vínculo com a academia por intermédio da ação-reflexão promovida pelo PIBID. Sobre este assunto, uma das participantes expôs:

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

Já no primeiro ano de implantação do PIBID da UEPB em escolas da rede básica da cidade de Campina Grande, foram observados significativos avanços, como relata a coordenadora do Subprojeto de Geografia:

> O Subprojeto de Geografia vem atingindo os objetivos. Existe, desde sua implementação, uma disposição da equipe de bolsistas em geral para se envolver e alcançar os objetivos traçados no projeto. Também se pode considerar que houve uma evolução significativa na escrita nos moldes científicos, na participação em eventos, assim como maior naturalidade no convívio nas escolas participantes, tanto com os alunos quanto com toda a comunidade escolar (Professora Coordenadora do PIBID desde sua implementação em 2012).

Ainda de acordo com a coordenação, o impacto do Programa na formação continuada do professor tem se mostrado bastante relevante, tendo em vista a troca de saberes que ocorre a partir das atividades desenvolvidas. Para ela, é de significativa importância toda experiência dos professores supervisores bem como a troca desses saberes com os futuros professores que iniciam a formação.

Para Tardif (2012, p.49), o contexto do processo de ensino propõe ao docente uma multiplicidade de interações as quais se colocam, muitas vezes, como condicionantes para sua atuação. Nessa perspectiva, diante dos resultados do Subprojeto de Geografia, foi possível observar que os professores supervisores utilizam seus saberes da experiência para intermediar a aproximação dos graduandos com a diversidade de situações do cotidiano e da prática escolar. Os supervisores valem-se, desse modo, de um arcabouço de saberes prático-formadores constituídos ao longo da carreira que eles acionam e atualizam durante os planejamentos e as regências de classe dos alunos-bolsistas do PIBID.

Considerações finais

As pesquisas aqui relatadas demonstram que os estágios e o PIBID são experiências importantes para a mobilização e a ressignificação de saberes docentes na formação de professores de Geografia. Seus resultados reforçam uma tendência mundial e brasileira das pesquisas sobre formação de professores que demonstram aproximações entre a universidade e a escola.

No Brasil, é preciso reconhecer que a ampliação dos estágios e a criação do PIBID emanam de lutas históricas e de reivindicações constantes de políticas

educacionais que favoreçam a integração da formação acadêmica com o campo de exercício profissional. E, mesmo diante de várias avaliações positivas, são frequentes as ameaças de cortes orçamentários e de desmontes de programas que estimulam a maior imersão dos futuros docentes nas escolas e o acompanhamento de pesquisas e de parcerias com os professores das universidades.

O PIBID, por exemplo, mesmo bem avaliado e celebrado na última década, depois de vária ameaças de extinção, sofreu cortes de recursos que levaram à redução de cinquenta por cento das suas bolsas[8]. A outra metade foi destinada ao ainda confuso e controverso Programa de Residência Pedagógica[9] (BRASIL, 2017).

Pagando bolsas para apenas 5,38% dos estudantes das licenciaturas, conforme dados da CAPES de 2013, o PIBID teria muito ainda a se expandir e a se aperfeiçoar, inclusive, com possíveis articulações com os estágios supervisionados de modo que um pudesse fortalecer o outro ao longo da formação docente. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2017, p. 83-84) também questionam:

> Seria o Pibid um tipo de Estágio ideal? Conseguiria substituir o Estágio? Conseguiria atribuir bolsas para todos os estudantes de Licenciatura? Teria proposituras para se inserir e se tornar um projeto institucional na universidade e na escola? Na busca pela formação de qualidade, onde as ações do PIBID e a realidade do estágio curricular, historicamente presente e consolidado vão se encontrar?

Obviamente, não deixamos de reconhecer que os estágios e o PIBID necessitam de avaliação e de aperfeiçoamento contínuos. No entanto, com o devido reconhecimento do quanto eles têm dinamizado a relação universidade-escola no âmbito da formação de professores na última década.

Nesse momento de intensas mudanças políticas no Brasil, precisamos reafirmar a positividade de experiências formativas como as derivadas dos estágios e do PIBID, para nos contrapormos a discursos e ações que ignoram o histórico de lutas e dos avanços da formação de professores no País, retrocedendo a um receituário impositivo e neoliberal

[8] Dados da CAPES confirmam que, no ano de 2014, o PIBID chegou a conceder mais de 90 mil bolsas para estudantes de licenciatura e professores de universidades e escolas públicas. Após ser encerrado em fevereiro de 2018, no mês seguinte, um novo Edital do Programa foi lançado. Porém, a previsão era de oferecer, apenas, pouco mais de 45 mil bolsas para alunos de licenciatura dos cursos abrangidos pelos subprojetos (BRASIL, 2018).

[9] Dentre as polêmicas geradas pelo Programa, estão a vinculação com a Base Nacional Comum Curricular e a possibilidade de aproveitamento compulsório do estágio supervisionado nas licenciaturas. A Residência Pedagógica ainda carece de pesquisas e maiores reflexões que fogem do escopo do presente trabalho.

que culpa a universidade pelos problemas da formação e pela incapacidade de os docentes das escolas promoverem uma educação diferente, mais inovadora e criativa[10].

Entendemos que o problema do ensino, na universidade e na escola, não se restringe ao currículo. E também não se resolve apenas com mudanças das diretrizes para formação de professores ou com reformas dos conteúdos propostos para a educação básica – como aquelas indicadas na Base Nacional Comum Curricular e na Reforma do Ensino Médio promulgada pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.

É preciso o Estado reconhecer e enfrentar velhas demandas da formação e da profissão docente (aumentar salários, promover a carreira, estimular a formação continuada, melhorar as condições de trabalho) que requerem ações articuladas e multisetorizadas que aproximem a universidade da escola.

Por isso, a despeito do escopo e das limitações dos estudos aqui apresentados, seus resultados instigam a continuação e o aprofundamento do debate sobre o estágio e o PIBID, considerando-se, sobretudo, que eles podem provocar maiores aproximações entre as universidades e as escolas envolvidas.

No caso do novo PPC da licenciatura em Geografia da UFPB, além do necessário esforço para se articular os saberes geográficos e pedagógicos nos seus componentes curriculares, faz-se premente também se valorizar os saberes experienciais a serem construídos na prática escolar ou no chão da escola. E esta tarefa de valorizar a prática e de refletir *na* e *sobre* a prática (sempre com o aporte da teoria), deve ser constante e coletiva, não se restringindo às disciplinas pedagógicas ou aos estágios supervisionados.

Quanto ao PIBID de Geografia da UEPB-Campina Grande, diante de resultados tão expressivos (confirmados em outras pesquisas e avaliações nacionais), defende-se o maior ingresso de bolsistas, professores e de escolas, já que, assim como o estágio, o Programa promove a escola como espaço de formação docente, aproximando-a e valorizando-a como instituição parceira da universidade.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Maria Adailza M. Século de prática de ensino de geografia: permanências e mudanças. In: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia**: práticas pedagógicas para o ensino médio – v. 2. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 13-30

[10] Em entrevista sobre a Base Nacional Comum Curricular, a Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, afirmou que "a Base também é essencial para renovar a formação dos professores, inicial ou continuada. **Os docentes recebem uma formação inicial muito frágil, incapaz de promover uma educação diferente, mais inovadora e criativa**. A escola precisa incentivar a tolerância, o pluralismo de ideias, a convivência com as diferenças. Nossos professores não estão preparados para trabalhar com essa realidade. **É claro que o problema não está no professor, mas nas instituições que os formam.** Faltam aos professores a possibilidade de fazer uma residência pedagógica, um estágio supervisionado" (MORRONE; YOSHIMA, 2016. Grifo nosso).

ANTUNES, Celso. **Geografia para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ASSIS, Lenilton Francisco de. Multiculturalidade e multiterritorialidade: provocações iniciais para o debate na geografia escolar. In: Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, ENPEG, 12., 2013. **Anais do 12º ENPEG**. João Pessoa, UFPB, 2013. 9 p. CD-ROM.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

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

_____. **PIBID divulga lista com 285 instituições habilitadas para início de projetos**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8985-pibid-divulga-lista-com-285-instituicoes-habilitadas-para-inicio-de-projetos. Acesso em: 08 de ago. 2018

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e prática de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002 (p. 101-120).

_____. A formação de professores de geografia – o lugar da prática de ensino. In: TIBALLI, Eliandra F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 189-206.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia (Online)**. Goiânia, v. 36, n.3, p. 399-419, set./dez. 2016. Disponível em: https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546 Acesso em: 27 mar. 2017.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.103-126

DESGAGNÉ, Serge. 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, p.7-35, maio/ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Jovens na Educação de Jovens e Adultos**: produção do fracasso e táticas de resistência no cotidiano escolar. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, 2015.

GATTI, Bernadete A. (et. al.). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. O PIBID e o saber da experiência: uma análise a partir do subprojeto da UNIOESTE, Campus Francisco Beltrão, PR. In.: **Geografia, Ensino e Pesquisa,** v. 19, n. 3, set./dez., 2015 (p. 43-56).

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

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

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

MORRONE, Beatriz; YOSHIMA, Flávia Y. **Maria Helena Guimarães**: há um tédio generalizado entre os alunos do ensino médio. Disponível em: http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/08/maria-helena-guimaraes-ha-um-tedio-generalizado-entre-os-alunos-do-ensino-medio.html Acesso em: 23 de nov. de 2016.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____ (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34

_____. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir da experiência com a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez., 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria S. Lucena. **Estágio e docência.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

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

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 docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 18, 1995, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1995.

VASCONCELOS, Iolani. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 112-125.

VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dário; PEREIRA, Elisabete (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236.

_____. **Política de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Recebido em 21 de novembro de 2017.

Aceito para publicação em 15 de agosto de 2018.